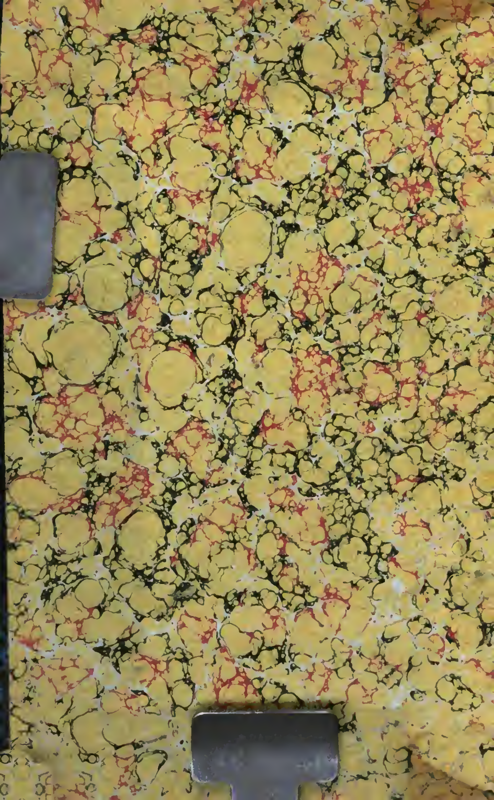






ESSAI

SUR

L'ÉDUCATION DU PEUPLE.



Strasbourg, imprimerie de Ve Berger-Levrault.



ESSAI

SUR

L'ÉDUCATION DU PEUPLE,

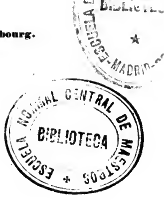
OU

SUR LES MOYENS D'AMÉLIORER LES ÉCOLES PRIMAIRES POPULAIRES ET LE SORT DES INSTITUTEURS,

PAR

J. WILLM,

Inspecteur de l'Académie de Strasbourg.



STRASBOURG,

Chez Ve LEVRAULT, LIBRAIRE, rue des Juifs, 33.

PARIS,

A son Dépôt général, chez P. BERTRAND, LIBRAIRE, rue Saint-André-des-Arcs, 38.

1843.

PRÉFACE.

L'auteur de cet Essai ne s'excusera pas d'avoir osé écrire sur une matière qui a toujours été l'objet de ses prédilections et dont, depuis dix ans surtout, ses fonctions lui ont fait un devoir de s'occuper plus sérieusement. Il a reçu lui-même sa première instruction dans une école de village; il a été ensuite aide-instituteur, avant que d'heureuses circonstances lui permissent de se livrer à des études supérieures, et il lui est resté de ces temps de son enfance et de sa jeunesse, sur l'état des écoles au commencement de ce siècle, des souvenirs qui lui ont été très-utiles. Depuis, après avoir professé pendant dix ans dans un collége impor-

tant, il a été, comme Inspecteur de l'Académie de Strasbourg, chargé de visiter une grande partie des écoles primaires des deux départements du Rhin. Il ne cite ces incidents de sa vie que pour montrer qu'il n'est pas étranger à la matière sur laquelle il écrit et qu'il a pu la traiter avec connaissance de cause, si ce n'est avec talent.

Son Essai s'adresse à tous ceux qui s'intéressent à l'éducation populaire et spécialement à ceux à qui la loi et le Gouvernement ont donné part à l'administration, à la surveillance et à la direction des écoles primaires. Ils y trouveront bien des choses connues, que l'auteur a seulement voulu leur rappeler; il ne revendique pour lui que le mérite de les avoir classées et groupées autour d'un principe fondamental, d'une idée principale, que l'on trouvera exposée dans l'Introduction et formulée dans la conclusion générale du livre. Du reste, loin d'aspirer à la nouveauté, le reproche que l'auteur a mis le plus de soin à éviter, c'est de proposer

des améliorations qui ne se rattacheraient pas naturellement à ce qui existe, et qui ne découleraient pas de la nature même des choses, de la constitution politique du pays et de la loi organique de l'instruction primaire. Les propositions qu'il fait, il a voulu qu'elles fussent légales, nationales, françaises et surtout praticables.

Si, malgré cela, on lui reprochait de trop exiger et de viser à une perfection impossible, il se permettrait de rappeler à ses lecteurs ces paroles de Fénélon : « Quand on entreprend un ouvrage sur la meilleure éducation, ce n'est pas pour donner des règles imparfaites. Il est vrai que chacun ne pourra pas aller dans la pratique aussi loin que nos pensées vont sur le papier; mais enfin, lorsqu'on ne pourra pas aller jusqu'à la perfection, il ne sera pas inutile de l'avoir connue et de s'être efforcé d'y atteindre : c'est le meilleur moyen d'en approcher.[1] »

---

1 Traité de l'éducation des filles, chap. 13.

Tel est le caractère qui distingue la vraie perfection d'une perfection chimérique, qu'en aspirant à la première, tout ce qu'on fait pour y arriver est autant de gagné, tandis que tous les efforts tentés pour atteindre à la seconde, sont un travail perdu si ce n'est nuisible, ou ne sont utiles qu'indirectement ou par hasard. En cherchant à réaliser l'idéal que l'auteur du présent Essai a conçu de l'éducation populaire, les écoles primaires ne s'écarteront pas de leur destination; tout ce qu'elles feront en suivant cette voie, sera directement utile, pourvu qu'elles procèdent avec méthode et par gradation.

Du reste il y a une distinction essentielle à faire entre la perfection à laquelle on peut aspirer dans les soins qu'on donne à l'éducation du peuple, et celle qu'on peut se proposer quant à l'instruction. Pour l'instruction, elle est nécessairement relative et doit se régler sur la condition présumée des élèves; mais cette perfection n'en a pas moins quelque chose d'idéal qu'il faut chercher à réa-

liser. L'instruction qui convient aux classes laborieuses ne diffère pas seulement de celle qu'il faut donner aux classes supérieures, en ce qu'elle est moindre et qu'elle doit se borner aux éléments, mais surtout en ce que, généralement parlant, elle est autre pour le fond et qu'elle doit être autrement transmise. Il n'en est pas tout à fait ainsi quant à l'éducation. En tant qu'elle a pour objet de former les élèves aux habitudes de leur condition future, elle est nécessairement très-diverse; mais dans sa partie générale, qui a pour but de développer les facultés supérieures de la nature humaine, de former l'homme, elle doit être la même pour tous: seulement, comme elle dépend beaucoup de l'instruction et que le degré d'instruction ne saurait être le même pour tous, il s'ensuit que les facultés ne pourront être développées en tous au même degré. Mais il est un certain degré de développement au-dessous duquel il n'est pas permis à l'éducation populaire de s'arrêter, et d'après lequel doit être déter-

miné le degré d'instruction générale qu'il faut accorder à tous comme hommes et comme citoyens. Déterminer ce degré, tel est le problème principal que l'auteur du présent ouvrage a cherché à résoudre. C'est au public à juger s'il a réussi : il s'estimerait heureux d'avoir au moins contribué à rendre plus facile la solution de cette grande question sociale.

A

MONSIEUR VICTOR COUSIN,

PAIR DE FRANCE,

Membre de l'Institut et du Conseil royal de l'instruction publique.

Monsieur le Conseiller,

En vous faisant hommage de mon Essai sur l'Éducation populaire, je n'entends le mettre sous la protection ni de l'ancien ministre de l'instruction publique, ni de l'homme politique que la marche des événements peut reporter au pouvoir : j'ai voulu l'adresser au philosophe illustre qui a compris toute l'importance des écoles du peuple pour la grandeur et la prospérité des nations ; au savant distingué qui n'a pas cru déroger à sa dignité en descendant des hauteurs de la science, pour s'occuper des besoins de l'enseignement élémentaire ; au collaborateur de M. Guizot dans la conception de la loi du 18 juin 1833 ; à l'au-

teur de l'excellent rapport fait à la Chambre des Pairs sur le projet de cette loi organique, et surtout à l'auteur des rapports sur l'état de l'instruction publique en Allemagne et en Hollande.

Si, dans le livre que j'ose recommander à votre bienveillante attention, je ne suis pas toujours d'accord avec vous sur des questions de détail, je ne m'en suis pas moins inspiré généralement de vos principes en matière d'éducation, et vous pardonnerez de légères dissidences à la bonne foi et à la franchise qui, je puis le dire, n'ont cessé de guider ma plume. Je m'estimerais heureux, Monsieur, si, en vous suivant de loin dans une carrière où vous avez laissé des traces si lumineuses, je pouvais à mon tour contribuer un peu à l'avancement d'une science si importante.

Agréez, je vous prie, Monsieur le Conseiller, l'expression de mon respectueux dévouement.

J. Willm.

ESSAI

SUR

L'ÉDUCATION DU PEUPLE,

OU

SUR LES MOYENS D'AMÉLIORER LES ÉCOLES PRIMAIRES POPULAIRES ET LE SORT DES INSTITUTEURS.

Donnez à l'homme la conscience de ce qu'il *est*, et il sera bientôt ce qu'il *doit être*.
SCHELLING.

INTRODUCTION.

Objet et division de cet ouvrage.

Grâce à la loi du 28 juin 1833, qui a si heureusement organisé l'instruction primaire, et grâce à la persévérance avec laquelle cette loi est généralement exécutée, toutes les communes de France possèdent aujourd'hui des écoles publiques, et la plupart des départements, des écoles normales pour former des instituteurs.[1]

C'est là du moins ce que veut la loi et ce que le Gouvernement cherche de tous ses moyens à établir. S'il y a encore en France des communes manquant d'écoles, ce n'est ni à la loi, ni à l'ad-

[1] Voir à la fin du texte la note I.

ministration supérieure, qu'il faut s'en prendre, mais à l'incurie des habitants eux-mêmes et à la négligence des autorités locales. Tandis qu'autrefois, dans un grand nombre de départements, l'existence d'une école passablement organisée n'était pour ainsi dire qu'un heureux accident, aujourd'hui l'absence d'une pareille institution dans le moindre village n'est plus qu'une exception aussi rare qu'inexcusable.

Mais il ne suffit pas qu'il y ait partout des écoles; maintenant qu'elles existent, il faut travailler à les rendre *bonnes*, c'est-à-dire telles qu'elles doivent être pour remplir leur but, non pas bonnes dans tel ou tel sens, mais dans un sens tout à la fois humain et national.

Pour rendre les écoles bonnes en ce sens, le grand moyen, sans doute, c'est de placer à leur tête des maîtres instruits et bien élevés, ayant reçu dans les écoles normales, avec les connaissances théoriques et pratiques nécessaires, une sorte d'initiation aux graves fonctions que l'État leur confie. Mais à cela ne se borne pas ce qu'il faut faire pour améliorer les écoles du peuple. Ces bonnes dispositions, cet enthousiasme pour leur état, que les élèves-maîtres emportent avec eux au sortir de l'école normale, il faut faire en sorte de les entretenir. Cette instruction qu'ils ont reçue, ce zèle avec lequel ils se mettent à l'œuvre, risquent de s'affaiblir dans la lutte avec la réalité d'une vie pleine de travaux pénibles et de privations. Il faut leur offrir le moyen de conserver et d'augmenter

encore les connaissances qu'ils ont acquises, et ce qui est plus important, il faut empêcher que leur zèle ne puisse jamais sensiblement se refroidir.

A cet effet on a établi en plusieurs contrées des conférences entre les instituteurs; on leur distribue annuellement des médailles et des mentions honorables, on les surveille sans cesse, on les encourage par des éloges publics et on leur fait craindre le blâme. Mais tous ces moyens, alors même qu'ils sont bien appliqués, seront en général inefficaces tant que l'on ne songera pas à rendre meilleur le sort de ces fonctionnaires, à le rendre aussi doux et aussi honoré que possible.

L'amélioration des écoles dépend en grande partie de celle du sort des instituteurs, et l'on ne saurait s'occuper de celles-là, sans faire en même temps des vœux pour ceux-ci. Je vais traiter ce double sujet, et je tâcherai de ne proposer que des moyens praticables, en rattachant mes propositions à ce qui existe déjà et à l'esprit même de la loi organique de l'instruction *populaire.*

Je dis de l'instruction populaire, et je profite de cette occasion pour faire remarquer une méprise dans laquelle on tombe assez communément à cet égard : je veux parler de l'erreur qui confond l'instruction primaire en général avec celle que réclament les classes laborieuses de la société, classes que l'on peut appeler le peuple, en prenant ce mot dans une acception qui n'a rien que d'honorable et que l'on attache généralement à cette expression. Le peuple, dans ce sens, ce sont ceux qui cultivent

le sol et le défendent contre l'étranger, et ceux qui mettent leurs bras au service des arts utiles. Ce sont trente millions de Français, laboureurs, artisans, ouvriers, soldats, de l'éducation desquels dépend, en définitive, le sort de l'État, la prospérité de l'empire.

C'est donc moins de l'instruction primaire comme telle que je veux m'occuper, que de cette instruction en tant qu'elle est offerte aux enfants du peuple, aux enfants des habitants de la campagne et des artisans de la ville, destinés eux-mêmes, après avoir satisfait à la loi du recrutement, à la culture des champs et à l'exercice des métiers ordinaires. J'exclus de mon plan les écoles spéciales, pour ne m'occuper que des écoles primaires populaires.

On admet ordinairement trois degrés d'instruction : l'instruction *primaire*, l'instruction *secondaire* et l'instruction *supérieure*, et l'on considère ces trois degrés comme se succédant et formant ensemble le système complet de l'enseignement. Mais cette division, fondée uniquement sur les objets de l'enseignement, selon les différents âges des élèves, ne tient aucun compte des besoins des diverses classes de la société. Il est évident, cependant, qu'une école primaire, telle, par exemple, que celles qui sont annexées à plusieurs colléges, sous le nom de classes françaises ou élémentaires, et où ne sont reçus que des enfants destinés à faire de plus hautes études, doit être tout autre chose qu'une école élémentaire ouverte aux classes laborieuses et populaires. Tandis que l'école primaire n'est pour ceux-là que le pre-

mier stade de leur éducation littéraire et scientifique, elle doit offrir à celles-ci un enseignement relativement complet, et qui puisse suffire à leur vie entière. Les écoles primaires populaires doivent procurer à leurs élèves une tout autre instruction que celle qui se donne dans les classes primaires uniquement destinées aux enfants appelés à jouir de l'enseignement secondaire. Celles-là sont des écoles, celles-ci ne sont que des classes : l'instruction que les premières doivent offrir, bien que tout élémentaire, doit être suffisante par elle-même, et par conséquent complète quant à ceux à qui elle s'adresse.

Cette distinction entre les écoles primaires populaires, qui sont à peu près tout pour leurs élèves, et les écoles primaires, qui ne sont que préparatoires, distinction que la loi n'a point faite, mais qu'elle suppose, puisqu'elle n'a guère songé qu'à constituer les premières, est d'une grande importance, et l'on ne saurait la perdre de vue sans qu'il en résulte les plus funestes conséquences. La différence entre les unes et les autres est si grande, si essentielle, si évidente, que l'on ne comprendrait pas comment on a pu les confondre, même dans la pratique, si de nombreux exemples ne prouvaient pas que cette confusion a lieu, qu'elle est même assez commune, au grand détriment de l'éducation publique.

Je ne pourrais pas, sans sortir de mon sujet, montrer ce qu'ont de vicieux les écoles primaires annexées aux colléges ou à des pensionnats secon-

daires, lorsqu'elles prétendent se conformer au programme légal, et enseigner par exemple le système métrique ou les éléments de l'histoire de France à des enfants de huit à dix ans. Je dois me borner ici à faire sentir combien laissent à désirer les écoles primaires populaires, lorsque, contrairement à leur institution, elles se réduisent au rôle de simples écoles préparatoires.

Les inspecteurs des écoles ont pu faire, dans leurs tournées, cette singulière observation, qu'en général les écoles primaires sont moins bonnes, moins complètes dans les petites villes qui ont des colléges communaux, que dans celles qui n'ont pas de pareils établissements, et que, dans les communes qui ont érigé des écoles primaires supérieures, dans celles-là surtout que la loi n'y oblige pas, les écoles élémentaires laissent plus à désirer que celles des communes qui n'ont pas d'écoles supérieures. Cette infériorité provient le plus souvent de ce que, dans les villes qui ont des colléges communaux, on considère l'école primaire comme la pépinière de ces établissements, et que, dans les communes qui ont des écoles supérieures, l'école élémentaire est regardée comme uniquement destinée à y préparer les enfants. Cette manière de voir est fondée sur une supposition absurde : elle suppose ce qui n'est pas et ne peut pas être, à savoir que tous les élèves des écoles primaires seront admis un jour au collége, ou que tous les garçons de l'école élémentaire fréquenteront plus tard l'école supérieure. On dirige en conséquence l'enseigne-

ment en ce sens ; on l'amoindrit et on le détourne de sa véritable destination. Certes, telle n'a pas été l'intention du législateur. Il est évident qu'en élaborant la loi qui organise l'instruction primaire, il a eu surtout en vue de satisfaire aux besoins des classes laborieuses, de mettre à leur portée un enseignement, borné sans doute, mais suffisant et complet en son genre.

Dans une classe élémentaire, destinée à préparer les enfants pour une instruction supérieure, l'enseignement doit être à la fois plus fort et moindre que dans une école élémentaire ordinaire. Il sera plus fort, en ce que l'on y insistera davantage sur les éléments, qu'on les établira sur une base plus large, et qu'on les inculquera avec plus de soin, en ce qu'on s'y livrera à des exercices plus multipliés et plus recherchés ; il sera moindre, en ce qu'on ne s'y élèvera pas au-dessus des premiers éléments et qu'on en exclura toute étude des réalités, telles que celle de la géographie et de l'histoire, celle des notions d'histoire naturelle, et qu'on s'y bornera, avec raison, à la lecture, à l'écriture, à l'orthographe, au calcul verbal, à l'histoire sainte, à l'analyse grammaticale, à des exercices de jugement et de mémoire.

Une école primaire de village et une école primaire de ville, destinée à recevoir les enfants des artisans, ont une tout autre destination. Celle-là doit suffire à tous les besoins intellectuels des habitants de la campagne, et celle-ci doit offrir à l'artisan futur toute l'instruction qui lui est nécessaire

comme homme et comme citoyen. C'est de ces deux sortes d'écoles que je m'occuperai spécialement dans cet essai. Je me propose de montrer ce qu'elles doivent être pour répondre à leur but, et comment il serait possible d'améliorer le sort des instituteurs qui les dirigent. Je montrerai que l'instruction populaire n'est bonne qu'autant qu'elle est complète, et je dirai ce que, selon moi, il faut faire pour la rendre telle. J'indiquerai ce qu'il conviendrait de faire pour les instituteurs dans l'intérêt même de la mission qui leur est confiée. J'établirai d'une part que l'école primaire est réellement destinée à former l'esprit du fond de la nation, et de l'autre, que les instituteurs primaires ne sont pas seulement chargés d'enseigner les premiers éléments du savoir, mais qu'ils sont, avec les pasteurs, les instituteurs des classes de la société du bonheur desquelles dépendent principalement la félicité publique, la force et la richesse des nations.

Ce travail se divisera en trois parties : dans la première on recherchera le principe et le but de l'éducation en général; dans la seconde on s'occupera des écoles primaires populaires, de leur but et des moyens de les améliorer; dans la troisième on traitera des instituteurs du peuple et des moyens de rendre leur sort meilleur, en même temps que de ceux de les perfectionner eux-mêmes.

PREMIÈRE PARTIE.

DU PRINCIPE ET DU BUT DE L'ÉDUCATION EN GÉNÉRAL.

CHAPITRE PREMIER.

De l'éducation en général, et de ses rapports avec l'instruction.

Je n'ai pas la prétention de faire un Traité sur l'éducation : ce serait là un travail de plus longue haleine, et qui exigerait une bien plus grande dépense de talent, de temps et de soins. Je voudrais seulement rappeler quels sont les vrais principes de toute éducation, et comment ils doivent et peuvent être appliqués aux écoles populaires.

Est-il nécessaire de dire encore ce que c'est que l'éducation, dans quel sens elle comprend l'instruction et dans quel autre elle en est distincte? L'homme est susceptible d'éducation en tant qu'il est doué de raison et indéfiniment perfectible. La plupart des animaux, bornés à l'instinct, sont tout aussitôt ce qu'ils peuvent être : il leur suffit de se développer physiquement pour exécuter toutes les fonctions dont ils sont capables et pour remplir leur destination. Chaque nouvelle génération se retrouve dans la même condition que celles qui l'ont précédée, et ne saurait rien produire au delà. Quelques espèces seulement donnent une sorte d'é-

ducation à leurs petits, et les instruisent par leurs exemples, plutôt que par des leçons directes; mais celles-là même ne connaissent pas le progrès et ne perfectionnent jamais leurs procédés ni n'améliorent leur destinée. Quelques autres, enfin, sont susceptibles d'être physiquement améliorées et d'apprendre à exécuter de certains actes qu'ont ignorés les races primitives et qu'elles n'exécutent pas naturellement. Mais ce perfectionnement, qui n'ajoute rien à leur bonheur et les détourne plutôt de leur vraie nature qu'il ne sert à la développer, c'est à l'homme qu'elles le doivent, à l'homme, leur supérieur, qui les dresse et les façonne à force de soins et souvent de violence. Il en est tout autrement de l'éducation humaine, de l'éducation de l'homme par l'homme. Bien que si richement douée par la nature, l'espèce humaine ne devient quelque chose que par l'expérience de la vie, et doit tout son développement à la société. Elle seule a une histoire et des traditions, elle seule est susceptible d'une éducation progressive. L'expérience s'ajoute à l'expérience, et la tradition, en se transmettant, s'enrichit de traditions nouvelles. Le développement est le résultat de la vie sociale, et le progrès est la condition du bien-être de la société. La génération qui s'élève profite de l'expérience de celle qui l'a produite, et tout en l'imitant fait mieux qu'elle. La cent-et-unième est dépositaire de tout ce qu'ont senti, pensé et souffert les cent générations qui l'ont précédée : ainsi se fait l'éducation du genre humain sous la direction de la Providence, et dans

ce sens l'histoire de l'éducation est l'histoire même de notre espèce.

« Ce qu'à tout instant de sa durée l'humanité peut faire de plus utile, dit un philosophe allemand, M. Herbart, c'est d'offrir à la génération qui s'élève, le résumé de tout ce qu'elle a senti, tenté et pensé, » et c'est d'après ce principe qu'il veut que soit dirigée l'éducation de la jeunesse. La tâche de l'instituteur, selon lui, consiste à interpréter et à transmettre l'expérience de l'humanité. Cela est vrai, si par cet instituteur on entend tout le corps enseignant, y compris les corps savants, les écrivains, les Académies et les Églises; car telle est en effet leur tâche commune. Mais l'éducation des générations nouvelles ne se fait pas seulement par cette interprétation et cette transmission des traditions et de l'expérience du passé: elle se fait par tout l'ensemble des circonstances sous l'empire desquelles les races nouvelles naissent et se développent. L'éducation de chacun dépend en outre des circonstances qui lui sont personnelles, et celle des diverses classes de la société est limitée et déterminée par leur situation et leurs besoins particuliers. Mais il n'est pas question ici de cette éducation que nous impose la nécessité, ni de celle qui embrasse notre vie tout entière: il s'agit de ce qu'on entend communément par ce mot, de l'éducation que des hommes faits donnent aux enfants et aux jeunes gens, au moyen de la parole, de l'exemple, de procédés et d'exercices méthodiques; en un mot, de l'art d'élever les enfants et de diriger

la jeunesse dans leur développement et relativement à leur destination sociale. Le dictionnaire de l'Académie française, fidèle interprète de l'usage, dit, en définissant ce terme, que c'est l'action d'élever, de former un enfant, un jeune homme; de développer ses facultés physiques, intellectuelles, morales. Une âme saine dans un corps sain, tel est le grand bien que l'éducation, sous quelque forme que ce soit, doit de tous ses moyens s'appliquer à procurer aux hommes. C'est là une vérité fort ancienne qu'il s'agit seulement de mieux déterminer et d'appliquer à tous les genres d'écoles. Dans ce sens l'éducation comprend l'instruction, comme le but suppose les moyens. L'éducation et l'instruction ne sont pas distinctes de telle sorte que l'une puisse raisonnablement se concevoir sans l'autre. Il n'y a pas d'éducation sans instruction, et l'instruction, celle de l'enfance surtout, n'a quelque valeur qu'autant qu'elle sert en même temps à l'éducation. Prises dans un sens raisonnable, ces deux expressions sont à peu près synonymes, et n'expriment deux idées coordonnées entre elles que dans un sens spécial et en tant seulement qu'elles sont subordonnées à l'éducation, prise dans son acception générale et complète.

Lorsque vous avez à former un voyageur destiné à aller explorer des contrées lointaines, vous ne vous bornerez pas à l'instruire dans les langues et les mœurs des peuples qu'il devra visiter, dans les moyens de se conduire sur terre et sur mer; vous l'exercerez en même temps à supporter la fatigue

et les privations, à braver les variations de la température, l'inclémence du ciel, à se défendre contre les attaques des peuples inhospitaliers et des bêtes féroces : ensemble ces connaissances, ces exercices et ces habitudes formeront l'éducation du voyageur. Eh bien, tout homme est un voyageur, et son éducation doit se composer des mêmes éléments.

L'éducation en général, prise dans le sens du mot latin *institutio*, a pour but de faire des élèves, en quelque position qu'ils se trouvent placés, des hommes et des citoyens, de les préparer à le devenir au plus haut degré possible. Les moyens employés à cette fin peuvent se diviser sous deux chefs, l'instruction et l'éducation dans un sens restreint. On peut comprendre sous ce dernier nom les exemples et les exercices, les conseils et les réprimandes, les châtiments et les encouragements par lesquels on cherche à donner aux enfants des habitudes morales et des aptitudes pratiques, tandis que par instruction on entend plus particulièrement les leçons, les avertissements et les exercices intellectuels, par lesquels on cherche à former leur esprit et leur jugement, à leur faire acquérir des connaissances déterminées, et exécuter avec une certaine facilité des actes qui supposent le travail et la connaissance. On le voit : lorsqu'on essaye ainsi de faire la part de l'une et de l'autre, on comprend aussitôt qu'elles sont inséparables et qu'elles rentrent constamment l'une dans l'autre. L'éducation est une instruction pratique, et l'instruction, une éducation théorique.

L'éducation, prise dans son acception la plus générale, a pour moyen l'instruction en général; l'éducation prise dans un sens plus déterminé suppose une instruction déterminée, et celle-ci a besoin de celle-là pour réussir. Ainsi, par exemple, l'éducation morale ne peut se faire sans instruction, et l'instruction morale ne peut se passer du secours de l'éducation. Selon le but actuel qu'on se propose, c'est tantôt l'instruction qui est l'essentiel et l'éducation lui prête son secours; tantôt c'est celle-ci qui doit prédominer, ce sont des habitudes surtout qu'on veut former, c'est un développement qu'on veut diriger, et l'instruction n'intervient que comme auxiliaire, mais elles doivent toujours être réunies. L'erreur où l'on tombe à cet égard, consiste tantôt à ne pas assez seconder l'instruction par l'éducation, tantôt à ne pas assez faire appuyer l'éducation par l'instruction. On attend trop tantôt de l'une, tantôt de l'autre, et on ne les associe pas ensemble dans de justes proportions. L'instruction est la lumière de l'éducation, et l'éducation est la force de l'instruction.

L'éducation, dans son acception la plus étendue, doit être l'objet de toutes les écoles de l'enfance et de l'adolescence, comme son propre perfectionnement est le but de toute la vie du Sage, et le perfectionnement de l'espèce, celui des travaux du philosophe et du savant véritable. L'éducation, dans un sens plus déterminé, doit être l'essentiel dans les écoles de l'enfance; dans les écoles pri-

maires l'éducation et l'instruction doivent marcher de front et se prêter sans cesse un secours mutuel; dans les écoles secondaires, c'est l'instruction qui prédomine; enfin l'instruction est le seul objet de l'enseignement supérieur : mais partout on doit se proposer, dans un sens plus élevé, de travailler à l'éducation des élèves, au développement complet de leur nature raisonnable, et relativement à ce but commun, l'instruction proprement dite n'est jamais qu'un moyen.

C'est de cette éducation générale que nous allons rechercher le principe souverain, la règle suprême.

CHAPITRE II.

De l'idée pédagogique, ou du principe souverain de toute éducation.

Il y a une pédagogie générale, comme il y a une morale générale, et ainsi qu'il y a une morale qui s'applique à toutes les conditions de la société, il y a des principes et des règles qui sont les mêmes pour tous les genres d'écoles, et qui doivent dominer tous les procédés et toutes les méthodes particulières. Or ce sont précisément ces règles souveraines que l'on ignore le plus, ou dont on fait le moins de cas.

Il y a plus : ainsi que les moralistes ont essayé de ramener tous leurs préceptes à une règle suprême, à un principe si général qu'il les renferme tous, de même il faut voir si la pédagogie peut être

subordonnée tout entière à un pareil principe, que l'on peut appeler l'*Idée pédagogique.* Une semblable idée existe avec plus ou moins de clarté dans l'esprit de tous ceux qui s'occupent d'éducation ou d'instruction, et elle est appliquée par eux avec plus ou moins de suite et de constance. Tout dépend, dans leurs travaux, de la justesse et de l'étendue de cette règle souveraine, et de la fermeté avec laquelle ils savent la maintenir et l'appliquer. C'est ainsi que chez les Spartiates, le principe suprême de l'éducation était de faire de leurs enfants des citoyens capables de tout sacrifier au maintien de leurs institutions au dedans et de leur indépendance au dehors. On comprend aisément l'importance de cette idée fondamentale pour toute l'œuvre pédagogique. La vérité ou la fausseté, la noblesse ou la bassesse s'en communiquent à tout, à la méthode et à la discipline. C'est de la stricte observation de leur principe d'éducation que dépendait la conservation de la constitution et de l'indépendance de Sparte : de là toute la grandeur de cette république, mais de là aussi tout ce que son histoire laisse à désirer sous le rapport moral et purement humain.

L'éducation sera bonne en raison de la vérité et de l'étendue de cette idée souveraine, en supposant qu'elle soit appliquée avec constance et discernement; elle sera mauvaise dans la même proportion que le principe sera faux ou étroit, et qu'il sera rigoureusement appliqué. Si le principe est vicieux ou incomplet, il n'y a pas jusqu'aux meil-

leures qualités de l'instituteur, la fermeté, la persévérance, qui ne soient un malheur pour les élèves. Cela est si vrai qu'il y a beaucoup moins d'inconvénient pour les enfants à être élevés sans méthode, sans qu'un principe sévèrement suivi préside à leur éducation, qu'à l'être suivant quelque principe faux ou étroit par un maître doué d'une certaine force de caractère et d'un grand talent pédagogique.

Rechercher et déterminer cette idée, qui soit comme la conscience des parents et des instituteurs de tous les degrés, mais qui, pour être fondée sur la nature n'est pas donnée naturellement, tel est le problème général de la science pédagogique : il constitue l'objet principal de la philosophie de l'éducation. Cette philosophie a été trop négligée jusqu'ici en France, bien que nulle branche des sciences philosophiques ne soit plus importante et n'offre un plus grand intérêt.[1]

CHAPITRE III.

Des caractères du principe pédagogique.

Voyons d'abord quels sont les caractères du principe que nous cherchons. Quand nous aurons compris ce qu'il doit être et ce qu'il ne doit pas être, nous verrons aussitôt s'il est possible et s'il est praticable.

---

1 Voir à la fin du volume la note II.

Et comme il vaut mieux n'avoir pas un pareil principe que d'en avoir un mauvais, refuser cette dignité de maxime souveraine et universelle à une règle quelconque, que de l'attribuer à un principe faux ou incomplet, disons avant tout ce qu'il ne doit pas être.

Il est évident d'abord qu'il ne devra pas se fonder uniquement sur l'utilité actuelle, sur les besoins du moment : il devra en tenir compte et y satisfaire, mais non s'y borner. Toute éducation doit se faire en vue de l'avenir, et n'est quelque chose que par là. Il y a des instituteurs et des parents qui ne voient dans leurs élèves que des enfants et non des hommes futurs, ou qui ne se préoccupent que des nécessités du moment, sans trop se soucier de cet avenir, si prochain pourtant, et auquel doit nécessairement se rapporter l'éducation : de là plusieurs fausses maximes, telles par exemple que celle-ci, qu'il faut éviter tout ce qui peut troubler le bonheur de l'enfance, tout ce qui pourrait ressembler à de la fatigue, ou celle-ci, qu'il faut instruire les enfants en jouant avec eux, qu'il faut leur faire un jeu de tout l'enseignement, etc. Sans doute un enfant doit être traité comme un enfant, mais comme un enfant qui sera un homme. Sans doute, il faut faire durer le plus longtemps possible cet âge d'innocence et de bonheur, d'ignorance du monde, de ses peines et de ses périls; mais il ne faut pas oublier qu'il ne saurait durer toujours. Il faut préparer les enfants à ce passage insensible de l'enfance à l'adolescence,

et à ce passage plus redoutable de l'adolescence à la jeunesse; il faut les prémunir, les armer de lumières, de force et de courage, de peur qu'ils ne soient jetés comme à l'improviste dans un monde nouveau, rempli de dangers inconnus. C'est en cela surtout que consiste la supériorité de l'éducation publique sur l'éducation toute domestique ou privée, et c'est là ce qui compense tous les avantages de celle-ci : c'est que l'école publique est en même temps l'école du monde et de la société, et que déjà là quelques-unes des principales passions qui agitent la vie, se trouvent en présence.

Respectons donc le bonheur de l'enfance, ne le troublons que le moins possible et jamais sans nécessité; mais rappelons-nous que ce bonheur aura un terme, que bientôt va commencer pour ces enfants une vie d'épreuves et de peines, et que le bonheur n'est pas la plus haute destination de l'homme sur la terre; que c'est pour une destination plus noble qu'il faut les élever. Ne craignons pas d'employer jusqu'à la douleur, si cela est nécessaire, pour leur épargner ou leur rendre supportables de plus grandes souffrances. Rendons l'instruction aussi agréable, aussi intéressante que possible; mais qu'elle ne soit jamais un simple jeu; qu'elle soit toujours chose grave et sérieuse, ce qui du reste n'exclut ni l'agrément ni l'intérêt.

Respectons par-dessus tout l'innocence de l'enfant; évitons avec un soin religieux tout ce qui pourrait éveiller prématurément en lui des sentiments et des idées qu'il faut laisser dormir le plus

longtemps possible; reculons pour lui autant que nous pourrons, l'âge des passions; mais il en est qui sont de tous les âges, et celles-là, il faut non les étouffer, mais les surveiller, les diriger et discipliner. L'éducation ne consiste pas à laisser dormir les sentiments naturels, à les détruire dans leur origine pour en prévenir les écarts, mais à les guider et à les ennoblir, et surtout à les maîtriser dans l'intérêt même de ce qu'ils ont de légitime et de raisonnable.

Que dirons-nous de ceux qui, maîtres ou parents, dans la prétendue éducation qu'ils donnent aux enfants, ne sont inspirés que par des maximes égoïstes, qui ne les élèvent que pour soi et non pour eux, qui bornent tous leurs soins à s'assurer la tranquillité actuelle, l'obéissance du moment? Il y a des maîtres dont tout l'art pédagogique consiste à maintenir parmi leurs écoliers un ordre sévère, qui s'applaudissent du silence qu'ils savent faire observer dans leur classe, de la muette soumission qu'ils savent obtenir, fût-ce aux dépens de tout le reste; qui n'étendent pas leur vue au delà de l'enceinte de l'école, ni au delà de l'année scolaire. C'est là une étrange manière de comprendre ses devoirs d'instituteur. Sans doute l'ordre, le silence, l'obéissance sont la condition du succès de l'enseignement; mais cette condition n'est qu'un moyen et ne saurait être le but de l'éducation. On sait de reste comment des enfants trop sévèrement traités se dédommagent hors des classes, loin des yeux de leurs tyrans, de cette obéissance forcée,

de cette soumission, qui n'a rien de moral puisqu'elle est involontaire. Que de parents et d'instituteurs dont tout l'art pédagogique se réduit au maintien d'une obéissance passive et absolue, et qui par là détruisent en leurs élèves toute spontanéité, toute énergie morale, ou sèment dans leurs cœurs les germes d'une désaffection et d'une révolte futures !

Le plus mauvais principe d'éducation est celui qui est fondé sur l'égoïsme des parents et des instituteurs. Le plus mauvais après celui-là est le principe fondé sur les besoins du moment et qui ne tient nul compte de l'avenir des élèves. Il suit de là qu'avant tout la règle générale que nous cherchons doit être pure de toute vue intéressée; que dans l'éducation que nous donnons à nos enfants, nous devons faire abnégation de tout intérêt personnel, éviter avec soin tout ce qui pourrait les induire à penser que c'est pour nous et non pour eux que nous les corrigeons. Il faut que les devoirs mêmes qu'ils ont à remplir envers nous, soient subordonnés à une maxime plus haute et plus générale. Il résulte de là, en second lieu, que cette maxime ne doit pas se fonder sur l'état actuel des élèves; qu'elle doit y avoir égard, mais s'étendre à tout leur avenir. Il faut qu'elle soit telle qu'elle puisse présider à leur éducation tout entière, depuis le berceau jusqu'à l'âge de raison, jusqu'au moment de leur émancipation; il faut qu'elle puisse les suivre au delà de ce moment, et leur servir encore de guide dans les efforts qu'ils feront par

eux-mêmes pour compléter et continuer leur éducation pendant leur vie tout entière.

Il résulte encore de la seule notion d'une règle pareille qu'elle ne doit avoir rien de particulier, puisqu'elle doit pouvoir s'appliquer à toutes les conditions et à toutes les parties de l'éducation. Il est naturel, il est nécessaire qu'il y ait des écoles spéciales, que toute éducation se fasse en vue de la destination présumée des élèves, et dans ce sens toute école, depuis l'école primaire de village jusqu'aux écoles militaires, est une école spéciale. Mais il est vrai aussi que toute éducation ou toute école dirigée exclusivement d'après un but particulier, est par là même mauvaise. Il faut donner une autre instruction et d'autres habitudes au futur laboureur qu'à l'artisan futur, une autre éducation à l'artiste qu'au militaire ou au marin; mais il ne faut pas oublier que tous sont appelés à devenir citoyens d'un même État, et plus encore des hommes, membres d'une cité plus vaste, d'une cité qui embrasse toutes les conditions, tous les États et qui lie le ciel à la terre. Nos élèves sont destinés à être des Français et des citoyens en même temps que laboureurs, artisans, soldats, artistes ou négociants, et des hommes, hommes de bien, hommes complets en même temps que Français et citoyens. Il est évident que le principe qui doit diriger souverainement l'éducation de tous, doit être supérieur à toute fin particulière, que lui seul peut légitimer cette fin, et que tous les moyens employés pour la réaliser doivent être approuvés et sanctionnés par lui.

Par la même raison cette maxime souveraine sera supérieure à toute faculté et à toute disposition particulière de la nature humaine : elle doit comprendre l'homme tout entier, l'homme physique et l'homme moral, en subordonnant les besoins du premier à ceux du second, Toutes les dispositions naturelles et fondamentales, qui, ensemble, constituent la nature raisonnable, la vraie nature de l'homme, doivent être développées, et nul sentiment, si noble qu'il soit, ne doit être exclusivement cultivé.

Le vrai principe de l'éducation sera donc *universel,* exclusif de tout intérêt particulier, de tout but spécial qu'on voudrait poursuivre aux dépens de tout le reste, bien que servant tous les intérêts légitimes et tout but raisonnable, embrassant tous les sentiments, toutes les dispositions essentielles, et pouvant s'appliquer à tous les états, à toutes les classes de la société, et à tous les genres d'écoles et d'éducations.

Avant de le formuler, examinons les divers principes qu'on a proposés. Il résultera de cet examen que tous les principes possibles sont renfermés, pour ce qu'ils ont de raisonnable, dans la maxime universelle.

CHAPITRE IV.

Des divers principes d'éducation.

Un principe d'éducation est la plus simple expression du but qu'on se propose dans les soins de tout genre que l'on donne à l'enfance et à la jeunesse. Un pareil but est nécessaire pour régler souverainement et ramener à l'unité tous les actes qui ensemble concourent à l'éducation. On peut dans chaque partie, pour chaque opération même, se proposer un but actuel et spécial; mais chaque fois ce but particulier doit être subordonné à un but général et suprême, dont le principe que nous cherchons doit être la formule exacte.

La question de savoir quel principe doit prédominer et nous guider souverainement dans l'œuvre de l'éducation, revient donc à celle-ci : Quelle doit être la dernière fin, le but général de toute éducation? Ce but n'est pas seulement général en ce sens qu'on doit le poursuivre en même temps que l'on cherche à remplir d'autres fins particulières, mais surtout en ce que toutes les autres fins doivent lui être subordonnées, et ne sont légitimes qu'autant qu'elles ne lui sont pas contraires.

Le but général de toute éducation n'est lui-même que l'expression de la destination générale pour laquelle les enfants doivent être élevés, et cette destination est indiquée par la nature même de l'homme, par ses plus nobles besoins, par ses fa-

cultés supérieures. La question qui nous occupe suppose donc la solution de celle-ci : Quelle est la destination générale des hommes sur la terre? Et cette question elle-même ne peut se résoudre que par l'étude de la nature humaine, de notre nature raisonnable. Il faudra donc qu'un principe qui prétend à la dignité de maxime souveraine de l'éducation, embrasse l'homme tout entier, et ne laisse en dehors aucune de ses dispositions fondamentales, aucun de ses besoins réels. Il faut qu'en prenant ce principe pour guide, on ne soit jamais dans la nécessité de rien sacrifier de ce qui est vraiment humain, et que tout en établissant une certaine hiérarchie entre les dispositions fondamentales, on accorde à chacune ce qui lui appartient.

D'après cette règle, il sera facile d'apprécier les divers principes qu'on a proposés. Nous allons les passer rapidement en revue. Leur histoire complète serait celle même de la philosophie pédagogique. Nous ne nous attacherons qu'aux plus remarquables.

Les anciens en général, lorsqu'ils avaient un système d'éducation publique, ne songeaient guère qu'à former des citoyens dévoués, et sacrifiaient l'humanité à la cité. Platon lui-même ne connaît pas d'autre philosophie de l'éducation, l'éducation, selon lui, n'ayant d'autre but que de former des citoyens parfaits, sachant gouverner avec justice et obéir avec dévouement. Les Spartiates pratiquaient ce système dans toute sa rigueur, et l'immoralité des moyens qu'ils employaient, suffit

pour le juger, pour le condamner, en même temps que la forme politique qu'il devait soutenir.[1]

Toute éducation doit être nationale et sociale, c'est-à-dire être dirigée dans l'intérêt de la nation et de la société auxquelles appartiennent les élèves. Mais cette règle suppose que cet intérêt n'est pas contraire à la justice et à l'humanité, et une éducation toute nationale et toute politique n'est moralement bonne, n'est légitime aux yeux de la morale, qu'autant que la société est fondée sur la justice, l'humanité et l'égalité des droits et des devoirs. Grâce au ciel, en France nous ne sommes plus obligés, comme du temps de J. J. Rousseau, de choisir entre former un homme ou un citoyen, et nous verrons ailleurs comment l'éducation publique chez nous peut être à la fois toute française et toute humaine. Mais il résulte de ce qu'on vient de dire que la politique ne saurait être admise à fournir le principe suprême de l'éducation; elle ne peut venir qu'en seconde ligne : elle a droit d'être écoutée, mais à condition de ne rien demander qui ne puisse être avoué par la morale. Le principe politique ou social ne pourrait être érigé en principe d'éducation qu'autant qu'il serait identique avec le principe rationnel, et dans ce cas il ne

---

1 C'est ainsi que le plus ou moins de conformité du principe d'éducation nationale avec le principe rationnel peut servir de mesure à la moralité des institutions publiques d'un pays. Le plus parfait État serait celui où l'éducation de tous pourrait être le plus complète et le plus philosophique sans danger pour l'ordre établi.

dominerait pas en tant que politique, mais en tant que l'État lui-même serait organisé conformément à la raison et à la morale.

Le principe de la félicité, qui a été surtout prêché au dix-huitième siècle, notamment par Basedow, n'est pas plus propre à servir de règle souveraine à l'éducation, et ne le pourrait également qu'à la condition de faire consister la félicité dans une vie toute conforme à la saine raison et pleine de moralité. Il serait absurde de dire que l'éducation n'a pas pour but le plus grand bien possible des hommes; mais l'idée du souverain bien, qui embrasse toute la destinée de l'homme, et à la réalisation de laquelle nous devons consacrer tous nos efforts, n'est pas la même que celle de la félicité dont il s'agit ici. Autre chose est le bonheur qui ne peut être que le résultat et la satisfaction de tous les plus nobles besoins de la nature humaine, et autre chose est la prospérité extérieure qui suppose le succès. Celui-là dépend de nous, et pour y atteindre, pour en approcher du moins, il suffit de travailler sincèrement à le mériter, et c'est à nous en rendre dignes que doit nous préparer l'éducation; celui-ci, au contraire, est le fruit de la prudence, de l'habileté et d'un concours de circonstances favorables qui ne dépendent de nous qu'en partie. Nul doute que l'éducation ne doive faire de son mieux pour nous mettre en état de prendre notre part légitime des biens de ce monde, de profiter honnêtement de toutes les chances que peut nous offrir la fortune; nul doute encore qu'une

bonne éducation ne soit un moyen de bonheur et de prospérité; mais ce n'est pas là son but immédiat. Elle doit plutôt nous rendre capables de nous passer des biens de la fortune, si elle nous fait défaut, et nous donner la force de les sacrifier, s'il le faut, à la vraie félicité. Quant à celle-ci, elle ne peut pas non plus nous servir de principe, puisque, loin de pouvoir nous fournir la règle d'une bonne éducation, elle a besoin elle-même d'être déterminée selon le même principe que celle-ci.

Le principe du plus grand bien-être possible ne peut pas plus servir de règle suprême à la pédagogie qu'à la morale, et la pédagogie n'est pas plus que la morale une simple théorie ou une méthode de la félicité.

En morale, on lui oppose avec raison que si la recherche du bonheur devient le guide de nos actions, si notre activité s'inspire principalement de ce but, nos actions perdent leur caractère de moralité, puisqu'alors nous ne les faisons plus comme bonnes en soi, mais comme utiles. Ce n'est pas à dire que la morale nous défende de rechercher le bonheur, qu'elle ne nous ordonne même de songer à notre bien-être et d'y pourvoir d'une manière légitime, ou qu'elle ne nous montre pas pour y arriver, toutes choses égales d'ailleurs, la voie la plus sûre; mais elle le subordonne à un but plus élevé. De même l'éducation doit avoir en vue le plus grand bonheur, la plus grande prospérité possible des hommes, mais elle ne doit pas s'inspirer souverainement de cette idée. La

destination de l'homme n'étant pas de vivre le plus heureusement qu'il peut, de jouir le plus possible, et la pédagogie n'étant que l'art de préparer l'homme à remplir sa destination, il s'ensuit qu'elle n'est pas uniquement, ni principalement, la science du bonheur. D'ailleurs, comme nous l'avons dit, l'idée de la félicité ne saurait être déterminée par elle-même, ni par conséquent fournir une règle fixe et certaine en soi : c'est un phare dont la lumière se déplace à chaque instant, une boussole sans pôles fixes et permanents. Ce qui conduit au bonheur dans telles circonstances, en éloigne dans d'autres circonstances. Il y a des règles de félicité, mais elles se tirent d'ailleurs.

Nous ne parlons pas de la prospérité matérielle que recherche l'industrie; car qui oserait dire qu'elle suffit à faire le bonheur? Qu'on la poursuive par le travail, qu'on s'y prépare par une instruction toute spéciale; mais qu'on ne dise pas que ce soit là tout le but de l'éducation, même pour ceux qui s'y destinent particulièrement. L'homme ne vit pas de pain seulement, dit l'Évangile, et ces paroles proclament la vraie nature de l'humanité : elles sont la condamnation du système purement industriel, du matérialisme en fait d'éducation.

Non-seulement la recherche de la félicité ne saurait nous servir de règle d'éducation, mais elle-même n'est possible qu'autant qu'on n'en fait pas le but suprême et direct de ses actions. Se la proposer comme but exclusif et souverain, ce serait le moyen de n'y arriver jamais, et l'on



peut dire que celui qui se préoccupe moins du désir de devenir heureux que du soin de faire son devoir le mieux possible, quoi qu'il en puisse arriver, a plus de chances de félicité, de prospérité même, du moins en thèse générale, que celui qui ne songe qu'à jouir et à faire fortune. Le bonheur est surtout dans les sentiments, et ce sont ces sentiments qu'il faut cultiver, afin d'ennoblir les idées de bonheur. Ces idées sont très-variables et très-diverses : elles ont besoin d'être gouvernées, rectifiées, et, chose remarquable! elles se modifient et s'épurent en même temps que les idées morales. Loin donc d'être propres à nous guider dans la vie, et par conséquent à diriger l'éducation, elles doivent être soumises à une règle d'un ordre supérieur et tendant à une autre fin, tout en conduisant encore à celle-ci.

Juvénal semble avoir fait sa dixième satire pour montrer combien est insensée une éducation uniquement fondée sur le principe de la prospérité. Il faut, selon lui, laisser à la Providence le soin de diriger nos destinées et n'implorer de la bonté du ciel qu'une âme forte, capable d'envisager la mort sans terreur et de résister aux coups du sort libre du joug des passions et plaçant le bonheur dans la vertu :

Orandum est ut sit mens sana in corpore sano.

Il faut demander à Dieu une âme saine dans un corps sain. Telle est, selon Juvénal, la vraie félicité, et c'est à nous mettre en état d'y atteindre,

que, selon Locke, doit consister l'éducation. Cette maxime a l'avantage de distinguer entre l'éducation physique et l'éducation morale; mais la question sera de savoir quelle est la vraie santé de l'âme et comment il faut y pourvoir. « L'essentiel, dit Locke, c'est de donner à l'âme de bonnes impressions, afin qu'en toute rencontre elle soit disposée à ne rien faire qui ne réponde à la dignité et à l'excellence d'une créature raisonnable.[1] » On voit aussitôt que Locke ne définit ici que l'éducation morale proprement dite, qui est loin d'être toute l'éducation de l'homme intérieur. D'ailleurs, il ne songe guère qu'à former des gentilshommes, et à les dresser pour la société polie de l'aristocratie, ainsi que Plutarque[2] n'avait eu en vue que les hommes de condition libre et fortunée.

Faut-il, comme le veut Locke, élever l'enfant uniquement pour la société dont il devra faire partie un jour, et le dresser à jouer convenablement son rôle sur ce théâtre? Faut-il l'élever dans un respect superstitieux des conventions sociales, pour en faire un esclave dévoué des formes établies? Ou faut-il, comme le veut Rousseau dans son Émile, faisant abstraction de la société actuelle et remontant le cours des âges, élever les enfants avec toute la simplicité primitive, comme s'ils n'étaient pas destinés à devenir un jour des citoyens actifs et attachés à l'ordre établi? Ces deux éducations sont

---

1 De l'Éducation des Enfants, §. I et §. XXXII.

2 Comment il faut nourrir les Enfants.

également mauvaises. La première, qu'on pourrait appeler l'éducation *chinoise*, est aussi contraire aux droits de l'individu qu'aux intérêts de cette même société qu'elle tend à conserver immobile. Si elle était rigoureusement pratiquée et suivie de succès, elle immobiliserait la société, elle ferait durer les maux actuels et rendrait tout progrès impossible. La vraie conservation suppose le progrès et le mouvement, tandis qu'une stabilité absolue produit un état de staguation, et la stagnation sociale c'est la mort, si ce n'est un retour à la barbarie. La seconde, qui ne consulterait que ce que l'auteur d'Émile appelle faussement la nature, ou qui, se prétendant uniquement fondée sur la raison indépendante, n'aurait aucun égard à l'état actuel de la société, si elle pouvait réussir, n'aboutirait qu'à former des êtres singuliers et malheureux, déplacés dans le monde, comme le fut l'Ingénu de Voltaire au milieu de Paris, ou forcément révolutionnaires. « L'éducation toute conventionnelle, dit un philosophe allemand[1], tend à faire durer les maux du présent, et vouloir former les hommes selon la seule nature, c'est rouvrir pour eux la série des maux du passé. » Il faut donc élever les enfants tout à la fois pour la société actuelle et conformément à la nature, c'est-à-dire à la nature raisonnable de l'homme; il faut leur apprendre à respecter l'ordre établi, à s'y conformer, à le suivre, et les disposer à accueillir tout progrès réel, à y

1 Herbart.

contribuer, à y travailler chacun dans sa sphère.

La plus haute moralité possible a été souvent présentée comme le but suprême de l'éducation. C'est là sans doute un but sublime et auquel il faut tendre à tout prix; mais ce n'est ni le but unique, ni le but général, en ce qu'il ne comprend pas toutes les autres fins que doit se proposer l'éducation. Rien de ce qui pourrait blesser la moralité ne saurait être réellement utile. La loi morale doit donc avoir un droit de veto absolu dans l'œuvre pédagogique; mais le développement de la conscience morale n'est pas toute l'éducation. La pédagogique n'est pas la morale et n'a pas avec elle une seule et même fin, bien qu'elle la suppose et qu'elle ne doive pas faire un pas sans la consulter. Un parfait honnête homme n'est pas encore un homme complet. Sans parler des lumières nécessaires pour éclairer la conscience et qui supposent une certaine instruction, il y a dans l'homme des dispositions, des sentiments précieux qu'il faut cultiver autant pour eux-mêmes que dans l'intérêt de la moralité.

Parmi ces sentiments se distingue surtout le sentiment religieux, dont la culture est un des plus grands devoirs de l'éducation, mais ne les comprend pas tous. Il est certain qu'un homme vraiment religieux, lorsque sa piété a des racines dans son esprit et dans son cœur, est capable à la fois des plus hautes pensées et des plus nobles actions, et prise ainsi, l'éducation religieuse suppose l'éducation morale et un certain développe-

ment de l'intelligence. Il y a plus : tout ce qu'il y a de vraiment noble et de beau dans la nature humaine est du domaine du principe religieux : il est l'expression de ce qu'il y a de plus élevé dans la nature de l'homme. Lui assurer l'empire, c'est favoriser le développement de l'amour du vrai, de l'amour du bien et du juste, de l'amour du beau et du sublime, et ces sentiments essentiels se nourrissent du sentiment religieux, en même temps qu'ils l'alimentent et le rectifient lui-même. Mais pour cela il faut qu'ils puissent se développer pour eux-mêmes et avec une entière indépendance, bien qu'on doive sans cesse les faire servir à nourrir dans l'homme la conscience de son origine et de sa destination supérieures. L'éducation ne doit pas être exclusivement religieuse; elle doit être à la fois religieuse, morale, intellectuelle. Elle doit être religieuse, pour être plus sûrement morale; morale, pour être plus vraiment religieuse, et intellectuelle dans l'intérêt de la religion et de la moralité. Cela prouve qu'aucun des principes fondés sur une seule disposition fondamentale ne peut être le principe souverain, la règle générale de toute éducation, non pas seulement parce qu'aucune de ces dispositions ne comprend et ne domine souverainement toutes les autres, mais surtout parce que chacune, pour se développer convenablement, a besoin du concours de toutes.

Les anciens Grecs joignaient au culte du juste celui du beau, et en effet l'éducation est incomplète, si elle n'est esthétique en même temps qu'in-

tellectuelle, morale, religieuse. Elle doit être tout cela à la fois, parce que l'homme est *un*, parce que le développement de chacune de ses dispositions suppose celui de toutes les autres; pour devenir ce qu'il doit être; parce qu'aucune de ces dispositions ne peut se passer du concours des autres, et qu'il n'y a pas entre elles subordination, mais coordination. Si l'une est plus importante que l'autre quant à son objet, elles le sont toutes également quant à la totalité de la nature de l'homme et de sa destination définitive.

Aucune des dispositions fondamentales de l'âme ne peut donc fournir le principe souverain de la pédagogie, parce que le développement d'aucune d'elles n'est en soi le but suprême de l'éducation. Une éducation exclusivement religieuse, ou morale, ou esthétique, ou intellectuelle, si elle était possible, serait une éducation incomplète et irait contre son but.

L'éducation générale doit donc se proposer de développer, avec un égal soin, toutes les dispositions et toutes les facultés qui ensemble constituent la nature supérieure ou la nature raisonnable de l'homme. Nous allons établir et déterminer ce principe; nous montrerons ensuite qu'il peut et qu'il doit s'appliquer aux enfants de toutes les conditions de la société, et comment il doit présider à tous les genres d'écoles et à toutes les éducations spéciales.

CHAPITRE V.

Du vrai principe et du but général de l'éducation.

Selon une belle expression de Kant, il y a en tout homme un *homme divin*, l'idéal d'un homme parfait, conforme au type selon lequel Dieu le forma, ainsi que dans un marbre de Paros se trouve l'image d'Hercule ou d'Apollon, en supposant qu'un divin artiste y eût tracé d'avance, par des veines naturelles, les contours et les formes de la statue future. Cette statue, c'est à l'éducation à la dégrossir, et à la vie tout entière à la former; cet idéal de l'homme divin qui est en nous, c'est à l'éducation à nous en donner la conscience et à en préparer la réalisation, en aidant le développement de tous les germes, de toutes les dispositions que Dieu a mises en nous, quand il fit l'homme à son image, et qui constituent la nature raisonnable, la vraie nature de l'espèce humaine. Nous disons que l'éducation doit préparer la réalisation de cet idéal et aider le développement de ces germes divins. La vie entière doit être consacrée à cette œuvre, qui est la vraie destination de l'homme sur la terre; et ainsi que la jeunesse est le printemps de la vie, l'école en doit être l'apprentissage, et l'éducation prise au sens propre ne peut que nous disposer et nous préparer à remplir notre destination. Elle ne peut à elle seule, dans le peu d'années qu'elle embrasse, amener l'homme à la

perfection dont il est susceptible, et la vie entière n'y suffit point; elle ne peut que l'y disposer, le rendre propre à y travailler par lui-même, et tel est le véritable but et le devoir suprême de l'éducation, son but universel et nécessaire, dont aucune fin spéciale ne saurait la dispenser. En tant qu'elle a pour objet le perfectionnement indéfini de l'espèce par les individus, ou la perfection idéale des hommes, elle commence avec la vie et la vie entière doit y être employée. L'éducation proprement dite ne comprend que les premières années de la vie et ne peut être que préparatoire; mais ces années sont les plus importantes sous ce rapport, et de cette préparation dépend ordinairement toute notre destinée morale et intellectuelle. Chacun continue son éducation et la refait en quelque sorte par la suite, mais en général on ne la continue et ne la refait que d'après celle qu'on a reçue. Dans toute condition donc, et quelle que soit du reste la destination particulière des individus sur lesquels elle opère, l'éducation a pour but, tout en les rendant propres à l'état auquel ils se destinent et en tenant compte de leur individualité, de les rendre capables de se développer de plus en plus comme hommes et comme citoyens, comme membres à la fois de la société civile et de cette cité divine qui s'étend sur tous les peuples, qui embrasse tous les temps et va au delà du temps. Elle a pour but de former l'homme d'abord, puis le citoyen, puis l'artiste, le soldat, le laboureur ou l'artisan. Elle doit jeter les fondements d'une œuvre

que toute la vie, quels qu'en soient d'ailleurs les accidents et les destinées particulières, doit être consacrée à continuer, à perfectionner. Elle doit appeler au jour tous les germes de raison, de vertu, de grandeur qui constituent la vraie nature humaine, et les développer assez pour leur assurer la victoire sur toutes les dispositions contraires, et pour que les orages et les nécessités de la vie ne puissent plus les étouffer ni leur donner une fausse direction, pour qu'ils puissent au contraire grandir et se fortifier par un continuel progrès.

Ce développement harmonique, cet exercice simultané et graduel des dispositions qui constituent l'être humain, est le but général de toute éducation, et une éducation spéciale n'est bonne et légitime qu'autant qu'elle respecte ce but général. Cette éducation générale doit être la base et la condition de toute éducation particulière. Ses principes sont universellement applicables et doivent être universellement appliqués. Si, à raison des diverses conditions de la société et de la destination présumée des élèves, l'éducation générale doit être diversement appliquée, il ne saurait y avoir de différence que sous le rapport de la quantité et non sous celui de la qualité; ce sera pour tous la même éducation, mais donnée à divers degrés d'intensité et à l'aide d'autres moyens et d'autres exercices. Une même éducation, dirigée d'après un même principe fondamental, doit préparer tous les enfants à remplir un jour leurs devoirs d'hommes et de citoyens, à se perfectionner, à se développer,

chacun dans la sphère et la condition où il se trouvera placé; mais cette éducation, sans changer de but et d'objet, pourra se modifier dans ses moyens et ses méthodes selon la destination sociale de chacun. Dans aucun cas les devoirs de l'éducation générale ne peuvent être légitimement sacrifiés, soit aux besoins d'une destination spéciale, soit à ceux de la société ou de l'État. La patrie a droit à tous les sacrifices, celui de la dignité humaine excepté. Il n'est jamais permis de dégrader l'homme ou de l'empêcher de se développer comme tel, sous prétexte de le rendre plus propre à telle ou telle condition sociale, ou de mieux assurer l'ordre public et la stabilité des institutions existantes.

Il y a plus : on sera d'autant meilleur artiste, ou artisan, soldat ou laboureur, que, toutes choses d'ailleurs égales, on aura plus acquis la conscience de sa valeur et de ses devoirs comme homme et comme citoyen; et grâce à Dieu, notre constitution politique reconnaît l'égalité de tous devant la loi, tandis que nos mœurs et nos institutions permettent à tous d'aspirer à tout par le travail et le mérite. Que si l'on nous objectait qu'il y a des conditions tellement avilissantes, quoique nécessaires dans l'état actuel des choses, que des hommes ainsi élevés ne pourraient jamais s'y résigner sans en être infiniment malheureux, nous répondrions que cette objection, si elle était fondée, accuserait plus la société que notre système d'éducation.

Ce ne sont là que des exceptions, qui devien-

draient de plus en plus rares, à mesure que notre principe serait plus universellement appliqué. C'est la réalisation d'un idéal que nous poursuivons; mais un idéal n'est pas une chimère : c'est une perfection à laquelle on ne doit cesser d'aspirer, dont il faut chercher à approcher le plus possible. C'est à ce prix qu'est le progrès, et l'on n'y renoncera pas sous prétexte que l'imperfection est le sort de l'espèce humaine.

Tout ce que nous accordons, c'est que cette éducation que nous réclamons pour toutes les classes de la société, et qui doit donner à tous la conscience de ce qu'ils doivent être comme hommes et comme citoyens, les disposer et les préparer à remplir leur destination supérieure, quelle que soit d'ailleurs leur position sociale, c'est que cette éducation, disons-nous, doit se régler, quant à ses formes, sur la destination particulière de chacun. L'éducation sera la même pour tous, quant à l'essentiel, tous étant hommes égaux devant Dieu et citoyens égaux devant la loi; mais leur instruction sera différente. Nous montrerons comment cette éducation est possible dans les écoles populaires. Auparavant il faut voir en quoi elle consiste, de quelles parties elle se compose essentiellement.

CHAPITRE VI.

Division de l'éducation générale.

Toute éducation spéciale suppose l'éducation générale et n'est bonne et légitime que par elle; sans elle ce n'est que l'art de dresser les enfants à telle ou telle profession, ou à tel ou tel état dans la société. La difficulté consiste à appliquer convenablement cette éducation générale selon les différentes conditions et les différents genres d'écoles. Pour cela il est nécessaire de montrer de quels éléments elle se compose; il résultera de cette analyse que dans une juste proportion elle peut se donner à tous les enfants et en particulier aux élèves des écoles populaires.

Nous avons dit que le but de l'éducation en général, ou le but général et nécessaire de toute éducation, doit être de développer les facultés et les dispositions distinctives de la nature raisonnable de l'homme, et de préparer ainsi les élèves à se perfectionner par eux-mêmes au milieu des accidents de la vie, et à remplir un jour leurs devoirs d'hommes et de citoyens dans la condition où il plaira à la Providence de les placer. Or, quelles sont ces dispositions fondamentales de notre nature?

La nature supérieure de l'homme qu'il s'agit de développer, se manifeste par quatre besoins principaux, qui supposent autant de dispositions fon-

damentales, autant d'instincts ou d'impulsions naturelles, et donnent lieu a autant de manières de sentir et d'agir, ou de sentiments et de tendances. L'homme aspire naturellement au *bien*, au *vrai*, au *beau*, à l'*infini* : de là le sentiment moral, l'amour du vrai ou du savoir, le sentiment du beau et le sentiment religieux, qui, en se développant, deviennent *conscience morale*, *intelligence du système universel*, *goût* ou *conscience du beau* et *religion*. Voilà ce qui constitue l'homme raisonnable, l'homme proprement dit, sa nature vraie, par laquelle surtout il se distingue des simples animaux et s'élève au-dessus d'eux. C'est en développant convenablement ces dispositions d'un ordre supérieur, en donnant à l'homme une conscience forte et vive de ce qu'il peut et doit être, que l'éducation le mettra en état de dominer sa nature animale et de la faire servir aux fins de son existence. Pour être complète, l'éducation sera donc à la fois *morale*, *intellectuelle*, *esthétique*, *religieuse*; et puisque l'homme n'est rien que par la société et qu'il est naturellement social, l'éducation sera en même temps *sociale* et *nationale*. Cette éducation, que dans un sens plus général on peut appeler *morale*, suppose l'éducation *physique*, le corps étant l'organe de l'âme, et l'éducation *logique*, qui a pour objet de former le jugement, condition et instrument de tout développement moral et intellectuel. Elle comprend de plus l'*instruction* et la *discipline*. L'*instruction* est la condition générale de toute éducation, toute éducation supposant l'intel-

ligence de son objet, et la *discipline* est l'ensemble des moyens nécessaires pour rendre extérieurement possibles et l'éducation et l'instruction.

Ainsi l'éducation physique et l'éducation logique, l'instruction et la discipline n'étant que la condition et les moyens de l'éducation, doivent être subordonnées à celle-ci et en recevoir leur loi. Notre principe a donc l'avantage de comprendre et de dominer tout ce qu'on entend ordinairement par éducation, en même temps qu'il assigne à tout sa place, son domaine et son but, qu'il harmonise tout et dirige tout vers une même fin.

On peut donc dire que toute l'œuvre pédagogique, ayant pour objet l'éducation complète des enfants, se divise d'abord en éducation instrumentale et éducation réelle. La première comprend l'éducation physique et l'éducation logique. La seconde, l'éducation proprement dite, se divise en autant d'éducations partielles qu'il y a dans l'âme humaine de dispositions fondamentales : l'éducation *morale* ayant pour objet de donner à l'élève la conscience et l'habitude du bien, du juste, de l'honnête; l'éducation *intellectuelle,* ayant pour objet de lui donner la conscience de ce qu'il est dans l'odre universel, de nourrir en lui l'amour du vrai et d'élever son âme par le spectacle des merveilles du monde; l'éducation *esthétique,* si l'on veut bien l'appeler ainsi, qui a pour objet de nourrir et de diriger le sentiment de la convenance, du beau et du sublime; l'éducation *religieuse,* qui doit développer le sentiment de l'infini, nourrir

la crainte de Dieu et la foi en la Providence; enfin, l'éducation *sociale* et *nationale,* qui doit former le citoyen futur, et développer la sociabilité et le sentiment national.

A chacune de ces parties de l'éducation correspondra un genre d'instruction et d'exercices analogues : il y aura une instruction morale, une instruction tout intellectuelle, une instruction esthétique, une instruction religieuse, une instruction sociale et nationale. Ces divers genres d'instruction supposent cette instruction tout élémentaire qui forme le programme des écoles primaires, et sont ensuite complétés par cette autre instruction toute spéciale qui est nécessaire à chacun dans l'intérêt de sa vocation ou de sa destination particulière.

Ainsi l'éducation et l'instruction doivent être d'abord purement humaines, puis nationales, enfin spéciales et professionnelles.

Mais en divisant et graduant ainsi l'éducation selon les dispositions fondamentales et les besoins de l'homme et du citoyen, n'oublions pas que l'œuvre pédagogique doit être *une,* que tout y doit concourir à un même but; que toutes les dispositions doivent être développées simultanément et en vue les unes des autres; qu'il faut les cultiver toutes harmoniquement et avec un égal soin. Par là même on conservera à chacune son rang et son importance. Parce que le sentiment religieux, par exemple, est le plus élevé des sentiments, il n'est pas nécessaire de le cultiver aux dépens de tous les

autres; il suffira de le cultiver convenablement, en même temps que les autres, pour lui conserver toute sa supériorité. Il y a plus : chaque sentiment deviendra d'autant plus sûrement ce qu'il doit être, que tous les autres auront été cultivés concurremment avec lui. Ainsi le sentiment moral s'affermira par la culture du sentiment religieux et du sentiment du beau, le sentiment religieux se fortifiera par l'éducation morale et esthétique, le sentiment du beau s'enrichira des inspirations de la conscience morale et religieuse, et tous ensemble ces sentiments profiteront des richesses de l'intelligence et de la justesse du jugement. Ajoutons que plus l'homme aura été développé comme tel, mieux il comprendra ses devoirs comme citoyen, en quelque condition qu'il se trouve placé dans la société civile.

Nous allons voir maintenant comment ces principes peuvent s'appliquer dans les écoles primaires populaires.

SECONDE PARTIE.

DES ÉCOLES PRIMAIRES POPULAIRES, DE LEUR BUT ET DE LEUR ORGANISATION; DES MOYENS DE LES RENDRE MEILLEURES.

INTRODUCTION.

Nous avons fait précéder cette partie de notre travail de quelques considérations sur le principe et le but de l'éducation en général, parce que nous regardons les écoles populaires comme devant servir autant à l'éducation proprement dite du peuple qu'à son instruction, et que, selon nous, ce qu'il y a de plus important dans l'œuvre pédagogique peut et doit aussi bien s'appliquer à ces écoles qu'à toutes les autres. Le peuple a même plus besoin d'éducation que d'instruction, de bonnes habitudes que de connaissances, et les connaissances qu'on peut lui donner ne lui sont vraiment utiles qu'autant qu'elles servent à son éducation même et qu'on lui apprend à en faire un bon usage.

Nous savons bien que cette éducation est déjà commencée pour les enfants, en bien et en mal, avant qu'ils viennent s'asseoir sur les bancs de l'école primaire, et qu'après leur admission encore ils demeurent exposés à beaucoup d'influences étrangères

et souvent hostiles. Mais c'est là une raison de plus pour demander que l'école soit surtout un établissement d'éducation, et l'expérience prouve qu'elle peut le devenir avec succès.

Si les enfants apportent à l'école de mauvais penchants, des habitudes vicieuses, si au dehors ils sont livrés à des influences pernicieuses, il faut combattre ces penchants, changer ces habitudes, et opposer à ces influences celle de la raison, de la religion et de la morale, de l'instruction et d'exemples meilleurs. Si, ce qui n'est pas rare, les enfants arrivent à l'école primaire avec de bonnes dispositions et avec toute leur innocence, s'ils ont eu le bonheur de passer par une salle d'asile bien dirigée, si leurs parents ne leur donnent que de bons exemples et de bonnes directions, l'éducation méthodique de l'école en sera plus facile : dans tous les cas elle est possible; elle est toujours un devoir, une nécessité.

Le succès de cette éducation dépendra de la bonne organisation des écoles, de l'habileté et du zèle de ceux qui les surveillent et les dirigent. Elles ne seront bonnes, elles ne rempliront bien leur mission qu'autant qu'elles offriront à leurs élèves, avec une instruction suffisante, une éducation convenable, une éducation qui en fasse tout à la fois des hommes et des citoyens, qui les prépare à remplir, en toute condition, les devoirs que ce double titre leur impose.

Afin de montrer ce que peut et doit être, dans les écoles primaires populaires, cette éducation gé-

nérale dont nous avons tracé le plan et dans l'intérêt de laquelle surtout nous en invoquons l'amélioration, nous traiterons successivement, dans cette seconde partie de notre Essai, de l'*organisation des écoles primaires* et de la *construction des maisons d'école, ainsi que du mobilier;* de l'*éducation* et de l'*instruction* dans ces mêmes écoles, de la *méthode* et de la *discipline*, de l'*administration* et de la *surveillance* de ces écoles. Nous terminerons par l'examen de ces deux questions : *Faut-il rendre la fréquentation de l'école primaire obligatoire*, et l'*instruction primaire doit-elle être gratuite?*

CHAPITRE PREMIER.

De l'organisation des écoles primaires populaires.

§. 1.

Du système complet de l'instruction populaire.

Conformément à la loi du 28 juin 1833, toutes les communes de France sont obligées d'entretenir des écoles primaires élémentaires; les communes chefs-lieux de département, ainsi que celles dont la population excède 6000 âmes, sont de plus tenues d'avoir une école primaire supérieure. La loi a dû se borner à prescrire le strict nécessaire, dans un temps surtout où presque tout était à faire; mais elle a laissé expressément à toutes les localités la faculté de donner à l'instructiou primaire, selon leurs ressources et leurs besoins, tous les déve-

loppements qui seront jugés convenables[1]. Après avoir satisfait au programme légal, rien ne peut donc empêcher les communes qui ne sont tenues que d'avoir des écoles élémentaires, d'en renforcer l'enseignement, ni les autres d'organiser leurs écoles supérieures selon leurs besoins particuliers. La loi permet ce qui est conforme à son esprit et ce qu'elle n'a pas expressément défendu. Trop peu de communes ont jusqu'ici assez largement usé de cette faculté que leur laisse la loi, de compléter leurs établissements destinés à l'éducation populaire, tandis que plusieurs en ont abusé en faisant à la fois plus et moins que ce qu'elles devaient faire, pour donner à l'instruction primaire les développements convenables.

Un système complet d'instruction primaire suppose trois espèces d'écoles, savoir :

1.° Des *Écoles primaires* proprement dites, élémentaires ou supérieures, pour les enfants de 6 à 14 ou 15 ans. Ce sont celles que la loi a définies, et dont elle a prescrit le programme nécessaire, mais non exclusif.

2.° Des *Écoles pour les petits enfants* de 2 à 6 ans, improprement appelées *Salles d'asile.*

3.° Des *Écoles pour les adultes,* ou pour les jeunes gens de plus de 14 ans.

Les écoles régimentaires, ainsi que celles qui sont établies dans les villes, près des hôpitaux ou des hospices d'orphelins, les écoles dites industrielles,

---

1 Article 1.er de la loi du 28 juin 1833.

etc., ne sont pas comprises dans ce tableau, comme ne satisfaisant qu'à des besoins tout exceptionnels, et demeurent hors de notre plan.

Un système complet d'éducation populaire, disons-nous, suppose des écoles pour les petits enfants, des écoles primaires proprement dites, et des écoles pour les adultes. En effet, les écoles primaires légales sont loin de suffire à tous les besoins de l'éducation que l'on doit au peuple, et il est évident que si l'on avait pu l'organiser *à priori* et d'une manière absolue, sans égard aux usages et à la tradition, et sans craindre de trop ajouter aux charges publiques, cette organisation ne se serait pas bornée là. En organisant l'éducation populaire sur les seules idées de la raison, on aurait compris qu'il faut la commencer de très-bonne heure et la continuer au delà de l'âge de 13 à 14 ans. Mais la loi, pour se faire accueillir et exécuter, a dû se rattacher à ce qui existait, et se borner à l'essentiel, laissant au temps et aux citoyens eux-mêmes le soin de compléter son œuvre.

Autrefois on n'offrait, en général, au peuple, d'autres écoles que des écoles élémentaires, fréquentées avec peu d'assiduité, par des enfants de 6 à 12 ou 13 ans, et tous les vœux étaient satisfaits, si l'on parvenait à leur apprendre à lire, à écrire, à chiffrer quelque peu, et à leur inculquer avec le catéchisme quelques règles de morale et de conduite[1]. Ordinairement la salle d'école, même

---

1 Voir à la fin du volume la note III.

dans les villes, était basse, mal éclairée et mal aérée, sans autres meubles que quelques tables longues, entourées de bancs mal assurés, et tout au plus encore un tableau noir au mur. La méthode de l'enseignement individuel régnait presque partout, et le plus souvent des divisions entières demeuraient inoccupées pendant que le maître s'adressait à l'une d'elles. Son activité était presque entièrement absorbée par le soin de maintenir un peu d'ordre et un demi-silence dans ce pandémonium qu'on appelait une école. Le seul moyen de discipline était ordinairement une bonne provision de baguettes de coudrier. Le plus souvent il existait entre l'instituteur et ses prétendus élèves les mêmes rapports et les mêmes sentiments qu'entre une troupe d'esclaves insoumis et leur gardien. A peu d'exceptions près, maîtres et écoliers soupiraient après le moment où la torture devait finir pour les uns et pour les autres. Au sortir de l'école, la plupart des enfants, en en secouant la poussière avec les coups et les leçons qu'ils y avaient reçus, rentraient en quelque sorte dans l'état de nature et de liberté. Faut-il s'étonner, avec une telle organisation, que les résultats fussent à peu près nuls autant pour l'instruction que pour l'éducation? L'école n'était guère qu'un moyen de mettre les enfants en état de recevoir l'instruction religieuse, dont la première communion était le terme et le but. Encore si cette instruction avait été ce qu'elle doit être; mais le plus souvent c'était uniquement à la mémoire qu'elle s'adressait, ainsi

qu'en général ce qu'on savait par la mémoire, ce qu'on avait appris par cœur, était l'unique mesure du savoir et de l'éducation. Que du reste l'esprit et le cœur demeurassent entièrement incultes, on le trouvait dans l'ordre, et peu s'en fallait que l'on ne regardât l'ignorance et les vices du peuple comme son patrimoine, comme inséparables de sa condition et de sa destinée.

Ce n'est pas de fantaisie ou sur des ouï-dire que nous traçons ce tableau des anciennes écoles; nous les représentons telles que nous les avons vues de nos propres yeux, il y a trente ans, dans une des provinces les plus éclairées de la France; il y a dix ans même, il en existait encore un grand nombre de pareilles, et comme pour en conserver le souvenir vivant et en transmettre la tradition, il en est encore qui en diffèrent peu, même sous l'empire de la glorieuse loi de 1833, et en Allemagne aussi, au cœur de la monarchie prussienne, qui a pourtant reconnu une des premières l'instruction du peuple comme un des principaux éléments de la prospérité et de la force des nations.[1]

C'est à ce déplorable état de choses que la loi a voulu mettre un terme; mais là ne doit pas se borner l'amélioration si heureusement commencée par elle. Tout ce qui peut servir à préparer l'instruction primaire et à la compléter, est dans son esprit autant que dans l'intérêt des populations. Sous ce rapport le Gouvernement issu de la révo-

---

1 Voir à la fin la note IV.

lution de juillet n'a jamais démenti son origine et n'a jamais fait défaut à sa mission. Il y a plus : le Gouvernement, en cette matière importante, a toujours devancé les vœux publics et s'est montré constamment supérieur par ses vues à celles de la plupart des écrivains et à celles même de l'opposition.

Une première circulaire ministérielle, sous la date du 2 juillet 1833, indiqua, d'une manière précise, quel devait être, selon l'esprit même de la loi du 28 juin, le système complet de l'instruction populaire. « Je veux dès aujourd'hui, disait aux « préfets et aux recteurs le ministre de l'instruc- « tion publique, appeler votre attention sur le but « général et sur la portée de cette loi. Les besoins « sociaux auxquels elle se propose de satisfaire sont « non-seulement très-nombreux, mais encore très- « variés, et pour les atteindre tous, pour accomplir « réellement le vœu du pays et la pensée du légis- « lateur, des écoles de genres divers doivent se « combiner, s'enchaîner les unes aux autres et se « prêter un mutuel appui. » La circulaire parle ensuite des salles d'asile pour la première enfance, où sont reçus, dit le ministre, les petits enfants de l'âge *de deux à six ou sept ans,* des écoles, élémentaires ou supérieures, pour l'adolescence, puis des écoles d'adultes pour les personnes qui n'auraient pas été pourvues d'éducation dans leur enfance, écoles que nous destinons de plus, sous une autre forme, aux jeunes gens qui voudraient continuer leurs études même après avoir fait leur

première communion et en attendant d'entrer en apprentissage; enfin, la circulaire parle des écoles spéciales destinées à perfectionner les diverses branches d'instruction qui n'auront été qu'ébauchées dans les écoles primaires élémentaires et supérieures.

Telles étaient, au moment même de la promulgation de la loi organique de l'instruction primaire, les vues et les dispositions du Gouvernement français sur ce grand intérêt public, et depuis son esprit n'a point changé à cet égard. Ces vues et ces dispositions répondaient parfaitement aux besoins du pays et aux vœux de la partie la plus éclairée et la plus vraiment libérale de la nation. Déjà existaient par exception, en plusieurs grandes localités, les diverses écoles dont faisait mention la circulaire précitée, et depuis elles se sont multipliées sur plusieurs points de la France; mais il s'en faut que le système en soit complet, même dans les départements qui marchent à la tête de tous les autres pour l'instruction populaire. Le moment est venu de compléter partout cette organisation du service public le plus important et le plus immédiatement utile. Dans ce mouvement général d'amélioration qui caractérise notre époque et qui remplit si utilement les loisirs que nous laisse encore la paix européenne, ce serait une chose aussi absurde que funeste, si l'éducation du peuple, la base et la condition de tout progrès véritable, ne se perfectionnait pas dans la même proportion que l'industrie et la vie matérielle. Au moment où l'on se montre si noblement prodigue

envers l'instruction supérieure, ne fera-t-on pas quelque chose de plus pour compléter partout le système de l'instruction et surtout de l'éducation populaires?

§. 2.

Des écoles du premier âge et des salles d'asile.

Nous considérons ici ces écoles sous un double point de vue, comme salles d'asile pour les enfants des familles pauvres ou ouvrières, et comme de véritables écoles destinées à préparer l'éducation publique des futurs élèves des écoles primaires. C'est par une méprise que l'on a donné en France aux écoles du premier âge le nom de *salles d'asile*. Ce nom désigne en Angleterre, d'où il nous est venu, des maisons de refuge pour les pauvres [1], tandis que ce qu'on appelle ainsi en France porte en Angleterre le nom plus convenable d'*Infant-schools*, Écoles pour les petits enfants. Laissons toutefois ce beau nom de *salles d'asile* aux établissements de charité, qu'on a pris l'habitude d'appeler ainsi; mais distinguons-les de ces écoles, les plus élémentaires de toutes, que nous voudrions voir s'ouvrir partout pour l'éducation des enfants du premier âge. Il n'y a plus rien à dire sur l'utilité de ce genre d'écoles, dont du reste il existait déjà partout, dans les villes du moins, un grand nombre, avant que la pieuse et prévoyante charité

1 Voir la *Revue britannique*, août 1835, p. 252.

de *Louise Schepeler*, sous la direction du pasteur Oberlin, et des *Amis* de la Grande-Bretagne, songeât à ouvrir des salles d'asile[1]; mais, toutes privées, elles n'étaient accessibles qu'aux enfants de parents aisés et laissaient, en général, à peu près tout à désirer sous le rapport de l'organisation, et si depuis elles se sont améliorées, elles le doivent à l'établissement des salles d'asile. A la vue des heureux résultats que produisent ces écoles, lorsqu'elles sont bien organisées et bien dirigées, beaucoup de pères et de mères de famille, qui contribuaient à leur entretien, se sont pris à désirer quelque chose de semblable pour leurs propres enfants : de là l'idée de salles d'asile payantes, ou d'écoles de petits enfants de 3 à 6 ou 7 ans, organisées à peu près comme les asiles fondés par la charité, mais entretenues aux frais des communes et des parents, et destinées aux classes plus ou moins aisées et moyennes. Ainsi qu'il y a des écoles primaires gratuites et des écoles primaires non gratuites, il y aurait partout des écoles du premier âge, gratuites les unes, payantes les autres, ou bien mixtes, c'est-à-dire entretenues dans les communes rurales et les petites villes, comme le sont les écoles primaires elles-mêmes. Or c'est là ce qu'il faut à toutes les communes. Il ne s'agit pas seulement d'ouvrir un refuge, d'offrir surveillance et protection aux petits enfants du pauvre, pendant que leurs mères sont occupées à leur travail de la jour-

1 Voir la note V.

née; il faut établir partout dans les villages et les petites villes des écoles pour tous les petits enfants, afin d'y commencer leur première éducation et de les y préparer à leur première instruction. Nous disons surtout dans les villages et les petites villes, parce que dans les villes d'une certaine importance, il est depuis longtemps pourvu à ce besoin, et que là il n'y a plus qu'à régulariser et à perfectionner ce qui existe déjà.

Du reste, l'organisation des écoles du premier âge, gratuites ou payantes, doit être à peu près la même, tant pour l'éducation physique que pour l'éducation morale et intellectuelle. Tout y doit servir à cette éducation, et le peu d'instruction proprement dite qu'on y peut admettre, ne doit encore être qu'un moyen d'éducation et d'amusement. On s'y appliquera surtout à former les enfants aux bonnes habitudes, à la propreté, à l'obéissance, à la franchise, à une mutuelle bienveillance, à la piété, à toutes les vertus que des parents sages et prévoyants désirent pour leurs enfants. Tout ce qui pourrait ressembler à de la contrainte sera banni de ces asiles de l'innocence et du bonheur, autant que pourra le permettre le besoin d'y maintenir l'ordre et la discipline. L'instruction n'y sera pas poussée jusqu'au point où elle devient un travail ou une fatigue : elle se bornera à quelques faciles exercices de mémoire, à la première connaissance des lettres, à la lecture des mots les plus simples, aux opérations les plus élémentaires du calcul verbal, faites à l'aide du

Boulier ou du tableau des unités de Pestalozzi. On peut y joindre un chant très-simple et les tout premiers éléments du dessin linéaire plutôt que ceux de l'écriture, pour remplir les loisirs des plus âgés. On donnera beaucoup de temps aux exercices du corps, et l'on n'emploiera le travail manuel qu'autant qu'il peut être considéré lui-même comme un exercice de ce genre et comme un moyen de faire aimer aux enfants le travail en général. Le récit naïf d'histoires simples et réellement à la portée de l'enfance, sera un des moyens les plus puissants d'éducation et même d'instruction qu'on puisse employer dans ces écoles. Une douce sérénité doit y régner plus que la sévérité, qui ne doit apparaître ici que rarement et comme à regret. Les directrices sauront se faire aimer autant que respecter, et se défendre de la vaine ambition d'obtenir des résultats brillants sous le rapport de l'instruction. La meilleure école du premier âge, la meilleure salle d'asile ne sera pas celle où l'on trouvera le plus de connaissances positives, mais bien celle où il y aura, avec le plus d'ordre et de propreté, de soumission et de discipline, le plus de santé, de sérénité, de bonheur, et où l'on aura su donner une plus vive impulsion aux facultés morales et intellectuelles. La destination de ces établissements n'est pas de devancer les écoles proprement dites, mais d'y disposer et d'y préparer les enfants. Lorsqu'ils sont bien dirigés, leur utilité est incalculable. La puissance de l'éducation est en raison inverse de l'âge des enfants, et Montaigne a

dit qu'il avait plus appris de sa nourrice que de tous ses maîtres. Eh bien, la directrice d'une salle d'asile continue l'œuvre de la nourrice à un âge où commence réellement tout développement et où se fondent toutes les habitudes. Combien de parents qui, soit faute d'intelligence, soit faute de loisir, ou de constance et de patience, sont hors d'état de bien diriger ce premier épanouissement de la riche nature humaine, et combien dès lors n'est-il pas désirable que ce noble soin soit confié à des personnes qui en fassent, non un métier, mais une profession et un art! Les salles d'asile, d'ailleurs, rendront plus facile la tâche des écoles primaires. Au lieu de perdre leur meilleur temps et d'user leurs meilleurs efforts à façonner les enfants à l'ordre et à la discipline, à les habituer à l'école, à ouvrir leur esprit et à fixer leur attention, les instituteurs n'auront plus qu'à continuer leur éducation, déjà ébauchée en tous les sens. Tandis que maintenant, là où il n'y a pas d'écoles pour le premier âge, ils doivent s'estimer heureux si les enfants, que l'on confie à leurs soins, sont encore à peu près sans éducation aucune et tels qu'ils sont sortis des mains de la nature, et s'ils n'ont pas à redresser les habitudes d'une éducation vicieuse; désormais, si les salles d'asile devenaient une institution générale, ils n'auraient qu'à reprendre l'œuvre où celles-ci l'auraient laissée, et ils pourraient la pousser d'autant plus loin et la perfectionner davantage. La lecture, l'écriture, le calcul n'absorberaient plus tout leur temps, et il

leur en resterait encore assez pour l'éducation proprement dite et pour la véritable instruction.

Nous n'hésitons donc pas à déclarer qu'à toute école primaire élémentaire, où sont admis les enfants de 6 à 14 ans, devrait correspondre et servir de premier degré une école de petits enfants, dirigée à peu près comme le sont les bonnes salles d'asile, et que dans toute construction de nouvelles maisons d'école, on devrait avoir égard à ce besoin de la première éducation. Nous voudrions qu'il plût au législateur de rendre partout ces écoles obligatoires, comme le sont les écoles élémentaires. Il suffirait pour cela que les communes rurales fussent tenues de voter cent à cent cinquante francs par an pour cet objet, en même temps que de pourvoir à un local convenable. La charité publique et une légère rétribution imposée aux parents plus ou moins aisés feraient le reste. Dans les petites communes on ferait de l'école pour le premier âge une annexe de l'école ordinaire, et l'on en confierait la direction soit à la femme de l'instituteur, soit à quelque bonne mère de famille, qui serait aussi chargée de surveiller l'éducation de toutes les jeunes filles de la commune.

Au défaut d'une loi, les administrations départementales pourraient en provoquer partout l'établissement, en accordant des secours et des primes aux communes qui montreraient le plus d'empressement à cet égard. Le plus souvent, pour réussir à ériger une salle d'asile, il suffit du zèle de quelque personne influente qui sache donner l'impulsion

et appeler à soi les bonnes volontés et les ressources éparses d'une localité. Une fois qu'elle existe, elle ne tarde pas à être reconnue pour nécessaire et à devenir institution publique.

A l'œuvre donc, âmes généreuses, qui cherchez une occasion de rendre service à l'humanité : il ne saurait s'en présenter de plus belle ni de plus facile à saisir ! A l'œuvre, vous aussi, qui ne voulez faire le bien qu'à coup sûr, qui soumettez au calcul les mouvements du cœur, et qui ne consentez à être charitables qu'à condition de vous rendre en même temps utiles et d'être justes ! Le bien qu'il s'agit de faire ici est manifeste ; car il ne sera véritablement pourvu à l'éducation du peuple que du jour où il y aura partout des écoles de petits enfants et des salles d'asile, et le succès de l'instruction primaire elle-même ne sera bien assuré qu'à ce prix.

§. 3.

Des écoles primaires élémentaires.

Puisque la loi n'impose aux communes qui n'ont pas 6000 habitants que l'obligation d'entretenir des écoles primaires élémentaires, il est évident qu'elle entend qu'une pareille école soit organisée de manière à suffire à tous les besoins les plus urgents de l'instruction populaire ; et si cette même loi prescrit aux chefs-lieux de département et aux villes qui ont plus de 6000 âmes, d'avoir en outre une école primaire supérieure, son inten-

tion ne saurait être que dans ces communes l'école élémentaire doive se borner à préparer les élèves pour l'école supérieure.

L'école primaire élémentaire doit être partout indépendante et poursuivre son but à elle. Dans l'intention du législateur l'école primaire supérieure est évidemment destinée à satisfaire à d'autres besoins et s'adresse même en général à une autre classe de citoyens que l'école élémentaire. D'ailleurs, si celle-ci est bien tenue, elle préparera par là-même pour l'école supérieure ceux de ses élèves qui voudront plus tard fréquenter celle-ci : mais tel n'est point son but. Son but est de procurer, avec une éducation convenable, une instruction suffisante aux habitants des campagnes et aux futurs artisans des villes. L'instruction élémentaire, dit la loi, comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, etc. Nous avons déjà fait observer que ce programme n'est pas exclusif de toutes les matières qui n'y sont pas mentionnées. La loi veut seulement que ce programme ne soit pas étendu à d'autres objets avant qu'il ait été pourvu au plus strict nécessaire. Mais partout où les circonstances le permettent et où les besoins des localités l'exigent, les éléments d'autres matières peuvent et doivent être enseignés dans les écoles primaires élémentaires, seules écoles obligées de la très-grande majorité des communes de la France. Nous verrons ailleurs quelles sont ces matières, dans quel ordre et dans quelle mesure elles peuvent y être enseignées.

Ici nous voulons seulement constater le droit qu'a toute commune de faire enseigner dans ses écoles les éléments de toute science et de tout art utile, à la seule condition de satisfaire avant tout au programme légal. Mais ce qu'il importe surtout de faire remarquer, c'est que les écoles élémentaires populaires sont principalement destinées à diriger l'éducation du peuple, et que les meilleures ne sont pas celles où les élèves possèdent le mieux le catéchisme, savent lire le plus couramment, écrivent le plus nettement, et font les opérations les plus compliquées de calcul; mais bien celles où l'esprit et le cœur sont formés avec le plus de soin, celles où le sentiment religieux et le sentiment moral sont le mieux cultivés, et où le jugement est le plus exercé; celles où, avec l'ordre et l'obéissance, règnent le goût du beau et de l'honnête, la propreté, la sérénité, la bienveillance, et où en même temps les enfants apprennent le mieux ce qu'ils ont le plus besoin de savoir un jour. Il pourrait arriver que dans une école les enfants apprissent parfaitement à lire, à écrire, à chiffrer, à bien parler leur langue et à répondre exactement à toutes les questions de religion et de morale positives, sans que pour cela cette école fût bonne, et sans que l'on pût dire que les enfants y soient bien élevés, ou même véritablement instruits, parce qu'il se pourrait qu'on y eût négligé de former le jugement des élèves, de cultiver en eux les plus nobles facultés de la nature humaine, d'en faire, en un mot, des hommes et des citoyens.

A mesure que l'on a renoncé à l'enseignement individuel, on a compris combien il importe au succès de classer convenablement les élèves selon leur sexe, leur âge et leur force. Il y a un classement rationnel qui doit être le même pour toutes les écoles primaires, et qui peut se pratiquer sans qu'il y ait séparation matérielle; il y a ensuite des divisions qui dépendent des circonstances, du nombre des élèves et des ressources de la commune.

Pour le succès de l'enseignement, et surtout pour celui de l'éducation, il faut d'abord séparer les deux sexes, et, partout où cela est possible, établir des *écoles de garçons* et des *écoles de filles*. Cette séparation est réclamée moins dans l'intérêt des mœurs que dans celui de l'instruction et surtout de l'éducation. Ce n'est pas que les mœurs soient tout à fait désintéressées dans cette question; mais elles le sont moins qu'on ne paraît le croire généralement. Tous les dangers que peut offrir la réunion habituelle d'enfants de deux sexes, nous ne disons pas sur les mêmes bancs, ce qui ne doit être toléré dans aucun cas, mais dans une même salle, peuvent être évités par la vigilance des maîtres, par la disposition de la salle, par la manière dont les enfants entrent à l'école et en sortent, par d'autres mesures semblables; seulement, en prenant ces mesures, il faut prendre garde que ces précautions mêmes ne deviennent un danger. Mais la séparation nous paraît surtout désirable dans l'intérêt de l'éducation et de l'instruction. Il faut une autre éducation et même une autre instruction

aux jeunes filles qu'aux jeunes garçons, et il est difficile que le même maître suffise en même temps à ce qu'exigent les uns et les autres. En effet, il faut pour présider à l'éducation des garçons, plus de fermeté et de sévérité, et pour diriger celle des jeunes filles, plus de douceur et de bonté. Il ne faut pas pour l'une et pour l'autre d'autres principes, mais d'autres maximes particulières, puisées dans la nature particulière aux deux sexes et dans la destinée particulière qui les attend. Une pareille différence existe pour l'instruction, et quant aux objets, et quant à la méthode de l'enseignement. Les matières ordinaires sont les mêmes pour les garçons et les jeunes filles, mais quelques-unes ne doivent leur être enseignées ni de la même manière ni dans la même mesure. Ainsi, par exemple, le calcul écrit est plus nécessaire aux uns, le calcul verbal aux autres. Il y a ensuite des choses qu'il faut enseigner aux garçons seuls, d'autres qui sont nécessaires aux seules jeunes filles, et qui sont en général négligées dans les écoles mixtes. En un mot, il y a déjà ici une spécialité de destination à laquelle l'organisation de l'école élémentaire doit se conformer. Là où la séparation absolue est impossible, il faut au moins que le même maître sache modifier ses directions d'après le sexe de ses élèves, qu'il soit pourvu d'une manière quelconque à ce que demande l'éducation des jeunes filles, et nous avons déjà vu comment, sous ce rapport, l'école des petits enfants peut se lier dans les villages à l'école élémentaire. Ajoutons que la sépara-

tion n'est rigoureusement nécessaire qu'à partir de l'âge de 9 ou 10 ans.

Un second principe de division est fourni par l'âge des élèves, non pas en tant seulement que l'âge est la mesure ordinaire de leur degré de force, mais encore et principalement en tant que les procédés de l'éducation et de l'instruction ne sont pas les mêmes pour des enfants de 6 à 9 ans, que pour ceux qui sont plus âgés. Selon ce principe, une école se divise en deux classes, dont la première comprend les enfants de 6 à 9 ou 10 ans, la seconde, ceux de 10 à 14 ans, et pour le succès de l'enseignement, et plus encore dans l'intérêt de l'éducation, il serait à désirer que chacune de ces classes pût être tenue séparément et dans un local particulier. Là où les ressources des communes le permettent et où le grand nombre des élèves l'exige, on peut les diviser en trois classes tout à fait distinctes, la première comprenant les commençants de 6 à 8 ans, la seconde les moyens de 9 à 11 ans, et la troisième les plus avancés; ou même en quatre classes, la première renfermant les enfants qui apprennent encore à lire, la seconde ceux qui s'y perfectionnent, la troisième les enfants de 10 à 12 ans, la quatrième les plus âgés et les plus forts. Mais, rigoureusement parlant, la division en deux classes séparées, formant deux divisions chacune, suffirait là où les ressources communales permettent de l'établir. La division en trois classes doit prévaloir là où tous les élèves sont réunis aux mêmes heures dans un même local et sous un seul et même maître.

Dans tous les cas, c'est plutôt l'âge que le degré d'instruction des élèves qui doit déterminer la place que chacun doit occuper, par la raison que dans ces écoles c'est l'éducation et non l'instruction proprement dite qui est l'essentiel. Si dans une commune il y a un certain nombre d'enfants retardés, soit à cause de leur peu de capacité, soit surtout parce qu'ils n'ont été envoyés à l'école que fort tard, ou parce qu'ils la fréquentent mal et manquent d'application, il y a moins d'inconvénients à les placer, malgré leur ignorance, avec les élèves de leur âge, qu'à les classer, malgré leur âge et souvent malgré leur corruption, avec les commençants d'un âge plus tendre. Dans le premier cas, ils risquent à la vérité de faire moins de progrès, mais dans le second il y a péril pour l'innocence de ceux auxquels on les associe. Cette dernière considération doit nécessairement prévaloir. Le plus sûr est de classer à part ces élèves retardataires, et, en raison de leur position tout exceptionnelle, de leur donner un enseignement à part. Une heure par jour, qu'on leur consacrerait exclusivement, leur serait plus profitable que quatre ou cinq heures qu'ils passeraient avec des élèves d'autres catégories, et de cette manière, ils ne seraient ni un embarras, ni une cause de désordre ou de corruption pour les autres.

§. 4.

Des écoles primaires supérieures.

L'instruction est ou générale ou spéciale : la première est offerte à tous en leur qualité d'hommes et de citoyens futurs; la seconde a pour objet de former les élèves à l'état particulier auquel ils se destinent, et sous ce rapport il y a des écoles industrielles, des écoles militaires, navales, agricoles, etc. Mais l'instruction générale elle-même, qui se divise en primaire, secondaire et supérieure, n'est pas également destinée à tous, et il n'y a au fond d'instruction publique véritablement générale que l'instruction primaire ; et encore celle-ci, comme nous l'avons dit, n'est-elle pas la même pour tous les états de la société, ce qu'on appelle ainsi devant être tout autre chose pour les classes laborieuses que pour les classes plus élevées, puisqu'elle est tout pour les unes, et un premier degré seulement pour les autres.

Comme l'a dit M. Saint-Marc Girardin, l'égalité d'éducation, qui semble un devoir dans une société où tous sont égaux devant la loi, n'est pas dans l'uniformité des études, mais dans leur diversité; diversité correspondant à celle même des conditions auxquelles sont destinés les élèves : nous ajouterons qu'elle est surtout dans l'égalité des soins que l'État doit apporter à procurer à chacun l'instruction qui lui convient, et à développer dans tous les facultés fondamentales de la nature hu-

maine, afin que chacun puisse être homme et faire son devoir dans la position que lui assignent sa capacité et les circonstances sous l'empire desquelles il se forme et se pose dans la société.

Tel est notre état social que, malgré l'égalité politique et civile de tous les citoyens, il faudra toujours une grande diversité d'écoles et d'études pour satisfaire à tous les besoins, et il y aura de nombreux degrés depuis la simple école de village jusqu'au Collége de France, pourvu que chacun puisse recevoir partout l'éducation qu'il lui faut pour devenir un homme de bien et un citoyen digne de la liberté. L'instruction primaire populaire elle-même sera nécessairement de plusieurs degrés : elle sera tout élémentaire, quoique suffisante, dans les hameaux et les villages; elle sera un peu plus forte, plus développée, enrichie de nouveaux éléments dans les communes plus peuplées, à mesure qu'il s'y trouvera un plus grand nombre d'enfants destinés à administrer de plus grandes propriétés ou à exercer les arts et métiers, et surtout à concourir un jour à l'administration de la justice et en quelque sorte au gouvernement du pays comme jurés et comme électeurs. Ce besoin d'une instruction primaire plus forte et plus large est évident pour les villes qui auront une certaine population, ou qui seront le siége de l'autorité départementale: de là la création expresse, de par la loi, d'*écoles primaires supérieures*, rendues obligatoires pour toutes les communes chefs-lieux de département ou ayant 6000 âmes.

Si la loi a fixé ce chiffre, ce n'est pas qu'elle ait voulu interdire aux communes moins peuplées la faculté d'avoir des écoles primaires supérieures, ou de donner un plus grand développement à l'enseignement élémentaire; elle a voulu seulement indiquer dans quels cas l'établissement de pareilles écoles devient une obligation légale. La loi ne donne pas de conseils; elle commande; mais elle ne commande que lorsqu'elle est sûre qu'elle peut être exécutée, et que ce qu'elle ordonne n'est plus seulement utile et désirable, mais nécessaire, indispensable.

Les écoles primaires supérieures sont encore des écoles primaires et des écoles populaires, et ne doivent pas être confondues avec ces écoles sans nom fixe jusqu'ici, vaguement conçues et vaguement définies, que quelques-uns voudraient substituer ou du moins coordonner aux colléges, et qui doivent se classer par conséquent avec les écoles secondaires, ou du moins qui tiennent une sorte de milieu entre les écoles primaires et les colléges. Ces écoles, qu'on a pour cette raison appelées *écoles intermédiaires*, nom qui n'exprime qu'un rapport et rien de réel, n'ont pas de caractère, ni de programme déterminé. Tantôt elles se rapprochent des écoles primaires, et ne sont alors que des écoles primaires supérieures surchargées de quelques éléments nouveaux; tantôt elles se rapprochent des écoles secondaires, et ne sont dans ce cas que des colléges avec quelques branches de moins. Ou bien encore, ce qu'on appelle ainsi, ce ne sont au fond

que des écoles spéciales, industrielles, polytechniques, usuelles, etc.

Notre intention n'est pas de discuter le mérite et l'opportunité de ces écoles intermédiaires : cette grande question ne nous regarde ici qu'indirectement. Tout ce que nous demandons, c'est qu'on ne confonde pas avec elles les écoles primaires supérieures, et qu'on laisse à celles-ci leur caractère et leur destination. Qu'elles demeurent affectées à l'instruction du peuple, du laboureur, de l'artisan, du marchand, de l'industriel, de toutes les classes qui sont au-dessous des classes moyennes et qui viennent incessamment se fondre avec celles-ci, les recrutant et les renouvelant sans cesse. Quand nous traiterons de l'instruction qui convient à ces écoles, nous verrons mieux encore qu'elles sont bien réellement le couronnement de l'éducation primaire, et nullement un intermédiaire entre elle et l'instruction secondaire. Ce n'est pas à dire qu'il ne puisse sortir de ces écoles des élèves en assez grand nombre qui, en raison de leur talent ou de l'ambition de leurs parents, s'y seront préparés à suivre avec succès l'éducation du collége; mais une telle préparation ne doit jamais être le but de l'enseignement des écoles supérieures : elles ne doivent ni préparer au collége, ni en tenir lieu. Qu'à côté des colléges actuels on en établisse d'autres, avec une autre organisation, avec un autre plan d'études, mais avec la même portée et la même destination sociale, cela peut être chose utile, désirable, et nous intéresse peu ici; mais

qu'on ne dénature pas les écoles primaires supérieures, que le vœu de la loi soit rigoureusement et largement exécuté à cet égard : elles seront, avec les écoles élémentaires, le vrai moyen d'éclairer et de moraliser le peuple, de le rendre de plus en plus digne de la liberté, et donneront à la civilisation une base large et solide, en même temps qu'elles ajouteront infiniment à la force et à la prospérité de la nation.

Peut-être, au lieu de se borner à décréter une école primaire supérieure, au moins pour tout chef-lieu de département et pour toute ville ayant 6000 âmes, aurait-il mieux valu revenir à une idée ancienne, et en imposer une à chaque chef-lieu de canton, ou du moins d'arrondissement. Dans le premier cas toutes les communes du canton auraient pu être astreintes à contribuer selon leur population et leurs ressources à son entretien. Peut-être aussi, sans rapporter cette partie de la loi, et tout en laissant subsister pour les chefs-lieux de département et les villes de 6000 âmes, l'obligation qu'elle leur impose si justement, le Gouvernement pourrait-il établir en son nom, mais avec le concours pécuniaire des communes d'une même unité administrative, des écoles supérieures, qui, largement organisées et pourvues de maîtres choisis par l'autorité supérieure elle-même, deviendraient de véritables écoles modèles. Et réellement, plus nous considérons ce projet, plus il nous semble urgent de le réaliser. Ces écoles modèles, qui manquent encore à peu près partout,

feraient un bien immense non pas seulement par l'instruction qui s'y donnerait, mais par leur exemple, par la salutaire impulsion qu'elles imprimeraient à l'enseignement primaire. Le Gouvernement seul, libre de toute vue particulière, de toute considération locale ou personnelle, peut à notre avis fonder de pareilles écoles. L'exécution ne serait pas si difficile. La commune qui en serait le siége serait tenue de fournir le local avec le secours du Gouvernement et du département, et les communes du ressort fourniraient chacune leur contingent pour le traitement des maîtres, si le Gouvernement n'aimait mieux le prendre exceptionnellement à sa charge. Ajoutons qu'une pareille école, organisée comme nous l'entendons, au bout de peu d'années finirait par se suffire à elle-même; que dans tous les cas elle ne demanderait plus que de légères subventions.

§. 5.

Des écoles d'adultes; des écoles de dimanche et du soir.

La circulaire ministérielle du 4 juillet 1833 ne parle d'*écoles d'adultes* que pour les personnes qui auraient besoin de suppléer au défaut de toute instruction primaire. Pour nous, nous voudrions encore qu'il s'en établît de pareilles pour toute la jeunesse qui a cessé de fréquenter l'école primaire et qui n'est pas destinée à suivre d'autres écoles. Ainsi que les salles d'asile sont nécessaires pour

préparer à l'école primaire les petits enfants, de même il faudrait qu'il y eût partout, au delà des écoles primaires, des établissements où ceux qui les ont déjà quittées pussent recevoir un supplément d'instruction et être entretenus dans les connaissances et les bonnes habitudes qu'ils y ont puisées. L'usage veut que les enfants quittent l'école quand une fois ils ont été admis à faire leur première communion, c'est-à-dire à l'âge de 13 à 14 ans, au moment même où leur intelligence commence seulement à bien s'ouvrir et où les passions auraient le plus besoin d'être surveillées, dirigées, ennoblies. Cet usage suppose que depuis ce moment l'Église se charge de continuer seule l'œuvre commencée par l'école, et qu'à partir de cet âge, les jeunes gens sont engagés déjà dans la vie active. Mais, en supposant même que partout les jeunes gens continuent à recevoir dans les églises l'instruction religieuse, cette instruction ne suffit pas, et ne les occupe pas assez pendant les deux ou trois ans qui, d'ordinaire, s'écoulent encore avant que la vie active les occupe tout entiers. Dans les villes l'apprentissage ne commence guère qu'à l'âge de 15 à 16 ans ou même plus tard, et dans les campagnes il reste toujours assez de loisir, en hiver du moins, pour quelques heures d'école.

Dans sa session de 1839, la *Société des philologues et des pédagogues allemands*, a mis au concours cette question : *Quelles sont les causes qui font que les enfants, presque aussitôt après leur sortie de l'école, oublient tant de bonnes choses*

qu'ils y ont apprises, et par quels moyens pourrait-on parer à cet inconvénient?

En proposant cette question, la Société a eu surtout en vue les enfants sortis des écoles primaires et qui ne peuvent pas suivre d'autres établissements. Chacun peut faire la même observation autour de soi. Non-seulement les jeunes gens qui n'ont pu suivre d'autre école, oublient le plus souvent le peu de connaissances réelles qu'ils ont acquises, mais encore leurs bonnes habitudes s'altèrent ou se relâchent. D'où vient cela? On peut en accuser sans doute en partie l'école elle-même, les méthodes vicieuses qu'on y emploie, ou la nature des objets de l'enseignement, qui sont tels que l'enfant peut bien les apprendre à force d'exercice, mais non se les assimiler de manière à les retenir pour toujours. Mais ils oublient aussi ce qui était tout à fait à leur portée, ce qui leur a été bien enseigné et ce qu'ils ont bien appris. La principale cause de la facilité avec laquelle les enfants, après leur sortie de l'école, oublient en grande partie ce qu'ils y ont péniblement appris, c'est qu'ils en sortent trop jeunes, avant que leur intelligence soit suffisamment développée et fortifiée; c'est que l'occasion leur manque de se raffermir dans leurs connaissances et de se confirmer dans leurs habitudes, précisément dans les années les plus décisives. C'est donc cette occasion qu'il faut leur offrir, et le meilleur moyen pour cela ce seraient les *écoles d'adultes* que nous voudrions voir s'ouvrir partout, surtout dans les campagnes,

et indépendamment de celles qu'on peut établir pour les personnes qui n'ont reçu aucune instruction dans leur enfance.

Il nous paraît impossible de n'être pas frappé de l'utilité de cette institution, comme complément nécessaire de l'école élémentaire. La question ne peut être que de savoir comment on pourrait l'organiser sans ajouter aux charges publiques, sans empêcher les jeunes gens de faire leur apprentissage en temps utile, et sans les enlever aux travaux qui les réclament. Cette organisation dépendra nécessairement des circonstances, et sera autre dans les campagnes, et autre dans les villes, autre pour le fils d'artisan et autre pour le jeune ouvrier. Ce qu'il y aurait de plus simple et de plus utile à faire, ce serait de joindre à toute école primaire une classe d'une heure ou deux par jour, pour les jeunes gens qui ont fait leur première communion. Déjà dans quelques communes cet usage commence à s'établir, mais il faudrait l'emploi de toutes les influences pour modifier les habitudes reçues. Si l'on parvenait à les changer sur ce point, l'amélioration que nous réclamons pourrait s'opérer sans ajouter beaucoup aux charges publiques et sans détourner sensiblement les jeunes gens du travail. On se réglerait à cet égard, pour l'heure et l'époque de la fréquentation de cette classe complémentaire, sur les exigences des saisons et les convenances des élèves. Elle serait tenue dans les campagnes de grand matin, ou le dimanche en été, le soir en hiver, dans les villes à toute

heure pour les uns, le soir et le dimanche pour les autres.

Ceci nous amène à parler des écoles de dimanche et des écoles du soir qui existent déjà en beaucoup de localités, non pas pour continuer l'instruction primaire, mais pour y suppléer.

Sans éprouver la moindre sympathie pour les opinions distinctives du parti qui, sous la restauration, fit porter une loi pour imposer à tous l'observation extérieure du dimanche, on peut faire des vœux pour que les mœurs et les idées redeviennent plus favorables à la solennisation de ce jour consacré au repos et au salut des âmes. Le dimanche est à la fois un jour de repos, de récréation et d'édification, et il importe infiniment de lui conserver ce triple caractère. D'après sa primitive institution, le sabbat ou septième jour de la semaine était consacré au repos et solennisé par des sacrifices. Le christianisme, en le remplaçant par le *jour du Seigneur*, en fit un jour d'édification et d'instruction religieuse, en même temps que de repos et de récréation, et l'on peut dire qu'il n'est bien célébré qu'autant qu'il remplit ce triple but de relever pendant quelques heures l'homme du travail matériel, de lui rappeler sa véritable destination, et de lui faire oublier un instant ses misères en lui offrant l'occasion d'un plaisir honnête. Le dimanche tout entier consacré à des austérités le plus souvent stériles ou à un repos absolu, n'est pas plus le véritable jour du Seigneur que le dimanche profané tout entier par

des plaisirs souvent plus fatigants et plus dégradants que le travail le plus vulgaire et le plus pénible. Après six jours d'un travail régulier et suivi, le repos devient tellement nécessaire qu'il est rare, là même où le dimanche n'est pas célébré comme tel, qu'un jour n'y soit consacré. C'est pour cela que, si, par suite des circonstances, une partie du dimanche est occupée par le travail, la plupart des ouvriers cherchent à s'en dédommager aux dépens du lundi. Mais c'est moins le repos ou la cessation de tout travail qu'il faut à l'homme, qu'un changement d'occupation : c'est l'uniformité autant qu'un effort continuel qui le fatigue, tandis que la variété le réjouit et le repose. De là arrive que, si ceux à qui la Providence a commis le soin de diriger le peuple, magistrats, pasteurs, instituteurs, ne savent pas l'occuper convenablement sans le fatiguer, il se livre à des récréations démoralisantes et dispendieuses, qui dévorent inutilement le fruit de son travail et épuisent ses forces au lieu de les refaire.

Que l'on rende donc au dimanche sa dignité, qui consiste surtout à nourrir dans l'âme de l'homme le sentiment de la sienne. Pour cela, après les augustes solennités du culte public, l'instruction offerte ce jour-là, aux jeunes gens surtout, sera un des moyens les plus efficaces. Les écoles de dimanche sont autant dans l'intérêt de l'institution de ce jour, que dans celui de la charité et de l'ordre public. Il y en a de plusieurs espèces : écoles pour les adultes qui ont suivi les

écoles primaires, écoles pour ceux qui n'ont reçu aucune instruction dans leur enfance; écoles pour les jeunes ouvriers trop occupés pendant la semaine pour pouvoir suivre une école ordinaire. Déjà de pareilles écoles existent : il ne s'agit plus que de les rendre plus générales et de leur donner une organisation plus régulière. [1]

Il existe également en beaucoup de localités des deux départements du Rhin et ailleurs des *écoles du soir* pour les jeunes ouvriers; mais la plupart de celles que nous avons vues laissent presque tout à désirer, soit par suite d'une organisation vicieuse, soit surtout à cause du peu de capacité ou de zèle des instituteurs. Trop souvent on abandonne ces écoles à des maîtres incapables, ou bien les maîtres eux-mêmes n'attachent qu'une médiocre importance à leurs fonctions[2]. Il faut espérer que par la stricte exécution de la loi du 24 mars 1841, devenue obligatoire depuis le 24 septembre dernier, il sera pourvu d'une manière plus large et plus utile à ce grand devoir public.

L'article 4 de cette loi porte que *les enfants au-dessous de seize ans ne pourront être employés les dimanches et jours de fêtes reconnus par la loi.* Et l'article 5 dit que *Nul enfant âgé de moins de douze ans ne pourra être admis* dans les manufactures et fabriques désignées dans le premier article,

1 Il en existe de pareilles à Strasbourg. Voir à la fin du volume la note VI.

2 Il y a de bonnes écoles du soir notamment à Strasbourg et à Mulhouse.



qu'autant que ses parents ou tuteur justifieront qu'il fréquente actuellement une des écoles publiques ou privées existant dans la localité; que tout enfant admis devra, jusqu'à l'âge de douze ans, suivre une école; enfin, *que les enfants âgés de plus de douze ans seront dispensés de suivre une école, lorsqu'un certificat, donné par le Maire de leur résidence, attestera qu'ils ont reçu l'instruction primaire élémentaire.* Ajoutons que, d'après l'article 8, *un règlement d'administration publique devra assurer l'instruction primaire et l'enseignement religieux des enfants admis dans les ateliers.*[1]

La reconnaissance avec laquelle la France entière a accueilli cette loi, nous empêche d'élever aucune critique contre elle; l'expérience en démontrera la sagesse, et, en mettant au jour ce qu'elle peut encore laisser à désirer, la fera amender plus tard. Elle est, telle qu'elle est, un bienfait immense et un grand progrès.

---

1 Voir à la fin du volume la note VII.

CHAPITRE II.

De l'organisation de l'instruction populaire selon la population des communes.

§. 1.

Division des communes sous ce rapport.

L'instruction primaire, en tant qu'elle est le principal instrument de l'éducation du peuple, exige donc, pour être complète, trois genres d'écoles qui se supposent et se complètent réciproquement, à savoir :

1.° Les salles d'asile ou les écoles pour les enfants de 2 ou 3 à 6 ou 7 ans; 2.° les écoles primaires proprement dites; 3.° les écoles d'adultes, qui en sont le complément et le couronnement. Il est à désirer que les sexes soient séparés dans l'école primaire, et à plus forte raison dans les écoles d'adultes. Il y aura par conséquent, autant que possible, des écoles de garçons et des écoles de filles. De plus, partout où les ressources communales le permettront, chaque école primaire de garçons ou de filles sera partagée en deux classes au moins, tenues séparément et comprenant, la première les enfants de 6 à 9 ou 10 ans, la seconde ceux de 10 à 13 ou 14 ans. Partout encore, sous la même condition, et lorsque le chiffre de la population n'impose pas à une commune le devoir légal d'avoir une école supérieure, il y aura pour les jeunes filles les plus

avancées une classe d'ouvrages de femmes, et pour les garçons une classe d'élite, dans laquelle sera enseignée une partie du programme des écoles supérieures. On tâchera de retenir respectivement dans ces deux classes le plus longtemps possible, même après qu'ils auront été admis à faire leur première communion, les jeunes filles et les adolescents, si mieux on n'aime organiser pour eux des écoles d'adultes, tenues aux heures et aux jours les plus convenables. Les écoles supérieures enfin, là où elles peuvent être sérieusement établies, et où la loi en fait une obligation, termineront l'œuvre de l'instruction primaire.

Tel est le système général et complet qu'il faut tâcher de réaliser, autant que faire se peut, jusque dans les moindres villages. Nous allons classer les communes en catégories selon leurs richesses et leur population, et voir ce que chacune pourrait faire selon sa position et ses moyens.

On peut d'abord les diviser en deux grandes classes, la première comprenant toutes celles dont la population est au-dessous de 6000 âmes, et la seconde celles qui comptent 6000 habitants et au delà, plus les chefs-lieux de département, quel que soit le chiffre de leur population; en un mot toutes les villes qui, d'après la loi, doivent avoir une école primaire supérieure. Et comme, d'après le dernier recensement, le nombre de ces villes n'atteint pas le chiffre de 300, la première classe comprend l'immense majorité des communes de France. Les communes de cette classe peuvent ensuite se

diviser encore en deux catégories, comprenant la première celles dont la population est au-dessous de mille âmes, et la seconde celles dont la population est au-dessus de ce chiffre.

L'établissement d'un système complet d'instruction primaire, tel que nous le concevons, supposant une population de mille âmes au moins et une dépense à la charge de la commune de 800 à 1000 francs à peu près, nous allons nous occuper d'abord de son organisation dans les communes qui ont moins de mille habitants, et voir ce qu'elle y peut être raisonnablement.

§. 2.

Organisation de l'instruction primaire dans les communes qui ont moins de 500 *habitants.*

Il y a en France un grand nombre de communes qui ont moins de 500 habitants. Sur 543 communes que compte le Bas-Rhin, par exemple, il y en a près de 80 dont la population ne dépasse pas 300 âmes. Or dans ces petites localités même, qui ne comptent pas au delà de 50 enfants de 6 à 14 ans, le système devra être complet, moins la séparation absolue des sexes et la division de l'école proprement dite en deux classes tout à fait distinctes et tenues séparément. Un seul maître peut aisément suffire à l'éducation de 40 à 50 enfants de 6 à 14 ans, et rien ne l'empêchera de donner une leçon à part aux adultes. Quant aux petits

enfants, ils pourraient être confiés à la garde de sa femme, ou à son défaut on trouverait, en cherchant bien, quelque veuve ou quelque mère de famille, distinguée par son grand sens et sa bonté, qui s'en chargerait contre une légère indemnité; car ce n'est pas de savoir qu'il s'agit ici, mais de bonnes qualités morales. Toute personne, si peu savante qu'elle soit d'ailleurs, pourvu qu'elle ait les qualités nécessaires pour élever ses enfants à elle, est propre à cette fonction, lorsqu'il ne s'agit que d'un fort petit nombre d'élèves. Une telle personne, une fois trouvée, recevrait au surplus les directions et les conseils du chef spirituel de la commune.

Quant aux communes de cette catégorie, trop pauvres pour entretenir une école à leurs frais et que le département est obligé de secourir aux termes de la loi, on devrait toujours, lorsqu'elles sont très-rapprochées d'autres villages, pouvoir les forcer à se réunir à d'autres communes pour l'entretien d'une même école, comme le permet l'article 9 de la loi organique. En général, si les petites communes entendaient bien leurs intérêts, elles se prêteraient à de semblables réunions partout où les distances le permettraient, et l'exécution de la nouvelle loi sur les chemins vicinaux offrira toute facilité à cet égard. Que de fois, en visitant les chétives écoles de deux ou trois petits villages, situés à un kilomètre de distance, nous avons été frappé du vaniteux aveuglement avec lequel ils s'obstinent à entretenir plusieurs mauvaises écoles mal logées,

tandis qu'en se réunissant ils pourraient à moins de frais ou avec les mêmes sacrifices, avoir une bonne école, placée dans un local convenable et dirigée par un maître habile! C'est ainsi que nous connaissons entre autres, dans le Bas-Rhin, trois communes placées sur une même ligne longue de deux kilomètres au plus, et unies entre elles par un très-bon chemin, qui ensemble comptent mille habitants et entretiennent trois écoles presque également mauvaises et presque également mal logées. Eh bien, que ces trois communes se réunissent pour construire au point central une maison d'école commune, pour n'avoir ensemble qu'une seule grande école bien divisée et bien dirigée, et avec les mêmes dépenses des résultats bien autrement satisfaisants seront obtenus. Quant aux enfants trop jeunes pour se transporter par tous les temps d'un endroit à l'autre, il serait facile de prendre des mesures à cet égard : il suffirait de donner un peu plus d'extension aux salles d'asile, et d'y garder dans les mauvais jours de l'hiver tous les enfants au-dessous d'un certain âge.

§. 3.

De cette même organisation dans les communes qui ont de 500 à 1000 habitants.

Ces communes sont en très-grand nombre; il y en a plus de 200 dans le département du Bas-Rhin. Elles comptent de 100 à 200 enfants de 5 à 14 ans.

Toutes ces communes devraient avoir des écoles de petits enfants, qui seraient dirigées par des *sœurs,* lorsque la population est catholique, par les femmes des instituteurs ou par d'autres personnes, lorsqu'elle professe un autre culte, ou lorsqu'elle est mixte. Dans les communes peu riches et dans celles dont la population se rapproche plus du chiffre de 500 que de celui de 1000, on pourrait placer les petits enfants et les jeunes filles sous une même direction, sauf à faire donner à ces dernières quelques leçons par l'instituteur. Il ne resterait alors sous la direction exclusive de celui-ci que 50 à 60 garçons, qui, divisés en trois classes, chacune de 15 à 20 élèves, pourraient être facilement occupés simultanément. Sur les six heures consacrées par jour à une pareille école, chaque division recevrait deux heures de leçons directes, tandis que les deux autres divisions seraient occupées à s'exercer et à répéter leurs leçons, soit chacune pour soi, soit collectivement et par groupes sous la direction de moniteurs. Il y a d'ailleurs des matières pour lesquelles le maître peut s'adresser simultanément à deux divisions à la fois.

A défaut d'institutrice, les enfants des deux sexes, au nombre de 75 à 125, peuvent être réunis dans une même salle, mais convenablement séparés et classés selon leur âge en trois divisions. Dans cette hypothèse, il conviendrait de ne les réunir tous ensemble que pendant deux heures par jour : ce temps serait consacré à des exercices communs et à la répétition. Pendant deux autres heures seraient

réunies ensemble la première et la seconde division, et pendant deux autres encore, la seconde et la troisième, de telle sorte que chaque fois chaque division recevrait une heure de leçons directes et une heure de répétition et d'exercice. De cette manière, la seconde division serait en classe pendant six heures par jour et recevrait deux heures d'enseignement proprement dit et approprié à ses besoins particuliers; et chacune des deux autres divisions, celle des plus avancés et celle des commençants, passerait quatre heures en classe et recevrait également deux heures d'enseignement particulier. Si après cela, pendant les mois d'hiver, le maître voulait encore donner aux plus avancés une heure de leçon extraordinaire, il couronnerait dignement son œuvre. En général, à la campagne, il faut une autre organisation depuis octobre jusqu'en avril, et une autre pendant le reste de l'année. Celle que l'on vient de décrire serait modifiée pour les mois de printemps et d'été en ce sens, que la division la plus avancée ne se rendrait régulièrement à l'école, mais seule alors, que de grand matin, de 5 à 7 ou de 6 à 8 heures, et que les deux autres seraient réunies ensemble pendant quatre heures.

Déjà il y a des écoles rurales organisées ainsi, et elles en recueillent les plus heureux fruits. Dès le commencement de ce siècle, il y avait dans une commune d'Alsace, de 600 à 700 habitants, un instituteur qui, de son propre mouvement, avait organisé son école à peu près de la manière que

nous venons d'indiquer. L'auteur de cet écrit y a reçu lui-même sa première instruction, et ce qu'il va en dire ici, inspiré par la reconnaissance autant que par le désir d'être utile, n'est que l'expression fidèle de ses souvenirs. Depuis longtemps la terre couvre la dépouille mortelle de JACQUES TOUSSAINT, mais sa mémoire vit dans le cœur de ses élèves, qui ne passent jamais devant sa tombe sans éprouver la plus vive émotion et sans s'incliner avec respect. Son école se composait de 120 élèves environ. Cet instituteur, descendant d'une de ces nombreuses familles protestantes qui s'étaient réfugiées en Alsace, n'avait reçu dans sa jeunesse d'autre instruction que celle qui se donnait alors dans les écoles ordinaires. Il avait appris le métier de menuisier et se trouvait comme compagnon au Ban-de-la-Roche, où un digne émule du pasteur Oberlin, frappé de sa capacité et de sa vocation pour l'enseignement, lui donna quelques leçons et d'excellents conseils, et le plaça à la tête d'une école, où sous sa direction il s'initia à la profession d'instituteur. De là il fut appelé à celle dont nous allons indiquer l'organisation. — De grand matin, de 5 à 7 heures en été, de 6 à 8 en hiver, il instruisait les élèves de la première division, de 12 à 14 ans. Après eux venaient les deux autres classes réunies, qui recevaient quatre heures de leçons par jour. A cinq heures du soir se tenait ce qu'on appelait l'école française, ce qui était alors une innovation, le français n'étant encore enseigné en Alsace que par exception. Après l'école

française, à laquelle assistaient bon nombre d'adultes, il y avait en outre, en hiver, de 7 à 9 heures, une école de calcul pour les jeunes gens. C'est ainsi que cet homme infatigable donnait jusqu'à dix heures de leçons par jour en hiver, et toute l'année huit heures au moins. Ce n'était pas tout. Il y avait de plus une dizaine d'enfants de 10 à 14 ans qui, pour s'instruire davantage, passaient la journée entière dans la maison d'école, sous la surveillance de l'instituteur et de sa femme, qui le secondait parfaitement dans ses travaux. Peu à peu il se forma chez lui une sorte de pensionnat et comme une petite école normale, d'où sortirent plusieurs instituteurs distingués et dont quelques-uns existent encore. Toussaint était de plus organiste et greffier de la mairie, et remplissait tous ses devoirs avec la plus grande fidélité. Ajoutons que cet homme si occupé était en proie à une maladie douloureuse provenant non de ses travaux, mais d'un défaut organique, qui tous les jours, à la même heure, le faisait beaucoup souffrir. Il prouva ce qu'on peut faire avec peu de moyens matériels et même avec peu de science, pourvu qu'on ait du zèle avec quelque habileté et pardessus tout l'amour de son état. La carrière de Toussaint fut courte; il mourut en 1811, à peine âgé de 40 ans; mais son œuvre lui a survécu dans ceux qui furent ses élèves, dans la génération qu'il a formée.

Il nous reste à parler des communes dont la population est plus près du chiffre de 1000 que

de celui de 500 habitants, et qui comptent par conséquent de 125 à 160 enfants en âge de fréquenter l'école primaire. La règle, adoptée en plusieurs contrées, veut que partout où il y a plus de 100 élèves, le maître principal soit secondé par un aide. Cette règle est sage et repose sur cette observation, qu'à moins d'employer la méthode de l'enseignement mutuel, un seul maître ne peut suffire à l'éducation et à l'instruction d'un nombre considérable d'enfants. Nous discuterons ailleurs la valeur de cette méthode, et nous supposons ici qu'il est convenu qu'elle ne peut être employée utilement que dans les divisions inférieures, et que là-même il n'est pas bon qu'elle le soit exclusivement.

Nous posons donc en principe que, pour bien tenir une école qui compte au delà de 125 élèves, il faut au moins le concours de deux personnes, soit un instituteur titulaire avec un aide, soit un instituteur et une institutrice. Les deux systèmes présentent des avantages et des inconvénients différents, mais qui se balancent à peu près. Dans les deux cas, il faut deux salles d'école. Si l'on se décide pour un instituteur avec un aide, les élèves seront divisés selon leur âge et leur force en deux classes, dont chacune formera deux divisions, et les deux salles seront disposées de telle sorte que l'instituteur puisse toujours surveiller son collaborateur. Il pourra donner lui-même quelques leçons à la division inférieure, tandis que l'aide sera chargé de la surveillance de la division supérieure. Rien

d'ailleurs n'empêcherait le maître de séparer les deux sexes de cette division, au moins pour une partie des leçons, de manière que les enfants des deux sexes ne seraient réunis que pendant deux heures par jour.

Dans l'autre système, si au lieu d'un aide on emploie une institutrice, ce qui n'entraîne pas beaucoup plus de dépenses, les élèves, classés selon leur sexe, ne pourraient plus l'être aussi bien selon leur âge et leur force; mais leur éducation y gagnerait. D'ailleurs, ici encore, on pourra organiser chaque école de manière à ce que les plus avancés reçoivent au moins une ou deux heures par jour un enseignement à part. On peut appliquer ici l'organisation que nous avons conseillée pour les écoles de 75 à 125 élèves laissés au soin d'un seul maître. Une autre raison, qui doit faire donner la préférence à ce second système, c'est qu'avec une institutrice, secondée au besoin par le maître pour de certaines matières, il serait plus facile d'établir une salle d'asile dans ces communes, qui en auraient toutes grand besoin. L'institutrice, assistée d'une aide, pourrait être chargée à la fois de la direction de l'école des petits enfants et de l'école des filles. Si enfin la commune avait assez de moyens pour donner de plus un aide à l'instituteur, celui-ci pourrait être tenu d'ouvrir une école pour les adultes. Il y aurait ainsi pour 150 à 200 enfants quatre personnes, dont le traitement fixe, à la charge de la caisse communale, s'élèverait à mille francs au plus : la rétribution scolaire suppléerait au reste.

§. 4.

De l'organisation de l'instruction primaire dans les communes qui ont de 1000 à 6000 habitants.

L'organisation complète de l'éducation populaire devient d'autant plus facile et plus obligatoire que les communes ont plus de ressources et sont plus peuplées. Lorsqu'il y a dans une commune de 200 à 300 enfants de 6 à 14 ans, ce qui a lieu lorsque la population est de 1200 à 1800 âmes, elle peut les distribuer en trois écoles : il y aura d'abord une école tout élémentaire pour les commençants des deux sexes, puis une école de garçons et une école de filles.

Lorsque le nombre des enfants dépasse 400, il devient nécessaire de dédoubler encore la classe des commençants, de sorte qu'il y ait dès lors deux écoles pour les filles et deux pour les garçons, sans compter les salles d'asile.

Lorsque le nombre des élèves atteint et dépasse le chiffre de 600, ce qui suppose une population de 3600 à 4000 habitants, il y aura trois écoles de garçons et trois écoles de filles, selon les trois degrés de force des commençants, des moyens et des plus avancés.

Enfin, lorsque le nombre des enfants est de 800 à 1000, ce qui suppose une population de 4800 à 6000 âmes, l'école primaire communale devrait

être divisée en huit classes, quatre pour les garçons, quatre pour les filles; la première pour les enfants de 6 à 8 ans, la seconde pour ceux de 8 à 10, la troisième pour ceux de 10 à 12, la quatrième enfin pour ceux de 12 à 14 ans.

En résumé, autant il y a quelque part de centaines d'enfants, autant il faudrait de personnes chargées de leur instruction et de leur éducation. Pour une école de moins de cent élèves, un seul maître, avec une personne pour garder les petits enfants; pour une école de 100 à 200 élèves, un maître avec un aide et division de l'école en deux classes selon leur âge, ou bien un instituteur et une institutrice, et division de l'école selon les sexes; pour 200 à 300 élèves, trois personnes dirigeant trois classes séparées, la classe mixte des commençants, une école de garçons et une école de filles; pour 300 à 400 élèves, quatre personnes et quatre classes, deux pour les garçons, deux pour les filles; pour une population d'environ 600 enfants, six personnes avec six classes, trois pour chaque sexe; huit personnes enfin avec quatre classes de garçons et quatre de filles, lorsque le nombre des élèves est de plus de 800.

Une question qui s'élève ici est celle de savoir s'il convient de placer toutes les écoles communales sous la direction d'un seul chef, ou s'il vaut mieux rendre égale la position de tous les maîtres, le comité local se réservant à lui-même ou déléguant à un de ses membres la direction générale. Il y a des avantages et des inconvénients des deux

parts. Il semble au premier abord que ce qu'il y a de mieux à faire ce soit de nommer un instituteur directeur des écoles communales, lequel, tout en faisant sa classe, surveille et dirige l'ensemble. Ce système n'est bon qu'à deux conditions, à savoir qu'on ait bien choisi le directeur, et que le traitement et les attributions de ses collaborateurs soient bien déterminés par le comité, afin de laisser le moins possible à l'arbitraire du chef. Il est bon qu'il y ait entre les maîtres une certaine subordination, qu'ils soient soumis à un directeur qui leur soit supérieur par son grade, ses connaissances et son caractère; mais il ne faut pas qu'ils soient entièrement sous sa dépendance. Il est arrivé que des instituteurs en chef, ayant plusieurs aides sous leurs ordres absolus, les ont choisis non parmi les plus capables, mais parmi les plus soumis et les moins exigeants. La tenue d'une classe inférieure demande autant de caractère et de talent que celle d'une division plus élevée, et c'est une grande faute que d'abandonner les commençants à un sujet médiocre : c'est en grande partie des commencements que dépend le succès de l'enseignement supérieur. Il ne faut donc pas régler le traitement sur le rang seul des classes, mais encore sur le zèle éprouvé et les services rendus. Que l'on accorde de fondation un traitement un peu plus fort aux maîtres des classes supérieures, mais que l'on se réserve d'augmenter celui des autres à mesure qu'ils auront fait preuve de zèle et de talent, et surtout qu'ils auront plus

longtemps persévéré. Dans tous les cas que, tout en laissant au chef la direction et la surveillance de l'ensemble, on ne fasse point dépendre ses collaborateurs de ses caprices; qu'ils soient indépendants de lui autant que le permettent le bon ordre et le besoin de l'unité.

Le système qui admet l'égalité de traitement et l'indépendance relative de tous les maîtres employés à une même école communale, a l'avantage de laisser à chacun sa dignité, de les soustraire à un contrôle de tous les instants, à une surveillance souvent tracassière et vétilleuse; il détruit tout sujet de discorde et de jalousie entre des hommes qui ont besoin de la plus grande union pour réussir dans une œuvre commune; mais avec ce système il est plus difficile de maintenir entre toutes les parties de l'enseignement cette unité d'esprit et de méthode qui n'est pas moins nécessaire que l'union fraternelle qui doit régner entre des collaborateurs. Pour obtenir et conserver cette unité, il faut un concours de mesures et de circonstances plus difficile que le choix d'un bon directeur. Il faut d'abord de la part des maîtres qu'ils cherchent à s'entendre, non-seulement sur les procédés de l'enseignement, mais encore sur les principes d'éducation et de discipline. Il faut ensuite de la part du comité local qu'un règlement fait avec connaissance de cause prescrive à chacun sa tâche et son programme, qu'un de ses membres soit chargé de surveiller l'observation de ce règlement, et que ce membre, chargé ainsi de la direction générale des écoles,

soit digne de cette mission autant par sa capacité que par son zèle; il faut, enfin, tous les six mois, par des examens publics, faits en présence du comité et des notables de la commune, constater les progrès des élèves et la stricte exécution du règlement.

Une autre question encore doit trouver ici sa solution. Lorsque la population des communes approche de 6000 âmes et qu'elles ont assez de ressources pour faire quelque chose au delà du nécessaire et de ce que leur demande la loi, n'est-il pas à désirer qu'elles érigent des écoles primaires supérieures? Avant de répondre à cette question, signalons un abus. Il est arrivé en plusieurs contrées que, soit pour flatter l'orgueil communal, soit pour plaire à un petit nombre de familles, des conseils municipaux de villes peu considérables, auxquelles la loi n'imposait pas l'obligation d'entretenir une école supérieure, en ont néanmoins voté l'érection, et cela souvent aux dépens de l'instruction primaire élémentaire, de telle façon que l'on voyait à côté d'écoles élémentaires insuffisantes une école supérieure également insuffisante. C'est ainsi que nous avons rencontré sur notre route une commune de 4000 âmes environ qui avait trois écoles élémentaires et une école supérieure. Les trois premières comptaient chacune plus de 200 élèves de tous les âges, tandis que la prétendue école supérieure n'en renfermait qu'une trentaine environ, dont dix au plus étaient en état de suivre l'enseignement qu'on y donnait. Les 600

enfants des trois écoles élémentaires avaient ensemble trois maîtres, et les trente de l'école dite supérieure en avaient deux, dont le traitement était à peu près le même que celui des trois autres pris ensemble. Ainsi trente enfants de la même commune lui coûtaient autant que les six cents des écoles ordinaires. Encore si les écoles élémentaires avaient été bonnes, et si l'école supérieure avait été digne de son nom; mais elles étaient toutes également mauvaises, les premières par suite de leur organisation, et la seconde parce que celles-là n'étaient pas bonnes. N'était-il pas infiniment plus avantageux et plus juste de dédoubler les écoles élémentaires et d'en renforcer les études, que de les sacrifier à la vaine gloire d'avoir une école primaire supérieure de nom seulement et non de fait? Une aisance honnête ne valait-elle pas beaucoup mieux qu'un luxe vaniteux marié à l'indigence? C'est ce qu'ont parfaitement compris les communes qui, au lieu d'une école supérieure, qu'elles n'auraient pu doter qu'imparfaitement et qui n'aurait profité qu'à un petit nombre, ont préféré établir au-dessus de l'école ordinaire des classes supérieures accessibles à tous, et ont appliqué leur superflu à former des salles d'asile et à perfectionner l'enseignement élémentaire.

Maintenant il sera facile de répondre à la question que nous avons posée. Les communes auxquelles la loi n'impose pas l'obligation d'avoir une école supérieure, ne doivent songer à en ériger une qu'après avoir pourvu le plus largement possible

aux besoins de l'instruction élémentaire, y compris les salles d'asile et les écoles pour les ouvriers et les adultes. Après cela seulement il leur est moralement permis de former une école supérieure, s'il leur reste assez de moyens pour la doter convenablement, et si mieux elles n'aiment, ce qui nous paraît préférable, se borner à donner à l'enseignement ordinaire tous les développements dont il est susceptible. A cette condition seulement, qu'il n'y a plus rien à faire pour améliorer les écoles élémentaires, secondées d'ailleurs par des salles d'asile et des écoles d'adultes, mais à cette condition seulement l'établissement d'une école supérieure sera toujours très-utile et dans l'intérêt de toute la commune, alors même qu'elle ne peut profiter qu'à un petit nombre d'élèves, parce que les lumières et les capacités de l'élite de ses membres tournent toujours en définitive au profit de la communauté tout entière.

§. 5.

De l'organisation de l'instruction primaire dans les villes qui ont plus de 6000 *âmes.*

Nous avons vu qu'une ville de 6000 âmes, qui compte par conséquent environ 1000 enfants en âge de suivre l'enseignement primaire, peut et doit les réunir tous en une grande école communale, divisée en quatre classes de garçons et quatre classes de filles, comptant chacune de 100 à 125

élèves. Mais que fera-t-on lorsque le nombre des enfants dépassera de beaucoup ce chiffre? Y a-t-il lieu de former de nouvelles classes, par une nouvelle subdivision? Nous ne le pensons pas. Nous ne voyons pas en effet comment on pourrait encore subdiviser utilement la classe qui comprend les enfants de 8 à 10 ans, ou celle qui comprend ceux de 10 à 12 ans. Les matières de l'enseignement primaire n'admettent pas en général un plus grand nombre de classes. Tout ce qu'on peut faire, alors que chacune compte plus de 100 élèves, c'est de subdiviser celle des commençants, ainsi que celle des plus avancés. En divisant celle-là, on met à part les élèves de première année et à part encore ceux de la seconde, en retenant avec ces derniers les enfants les plus faibles de la troisième année. De même, en faisant deux divisions de la classe des élèves de 12 à 14 ans, on peut former une classe d'élite pour les plus forts, et avancer de quelque temps la promotion des plus instruits de la troisième classe.

Selon ce système il y aurait donc six classes de garçons et autant de filles : la *première,* comprenant les commençants de la première année, ou les enfants de 6 à 7 ans; — la *seconde,* comprenant les élèves de la seconde année avec les plus faibles de la troisième, soit les enfants de 7 à 8 ou 9 ans; — la *troisième,* ou l'ancienne seconde, pour les enfants de 8 à 10 ans; — la *quatrième,* ou l'ancienne troisième, pour les enfants de 10 à 12 ans; — la *cinquième,* comprenant dans la règle

les enfants de 12 à 13 ans, avec une partie de ceux de 11 à 12 et une partie de ceux de 13 à 14 ans ; — la *sixième*, enfin, où sont admis les élèves les plus avancés, classe d'élite, où l'enseignement comprendra une partie du programme des écoles supérieures.

Ce système permet de recevoir dans la même école communale 1200 enfants au moins, et peut suffire aux villes dont la population est de 8 à 10 mille âmes. Il est vrai qu'une population de 10,000 âmes suppose au delà de 1500 enfants; mais outre qu'une telle ville a pour l'ordinaire un collége, et que la loi lui impose l'obligation d'avoir une école primaire supérieure; que d'ailleurs une partie des jeunes filles ne fréquente pas l'école publique, on sait de reste que beaucoup d'enfants n'y sont envoyés que fort tard et ne font pas toutes les classes. Ces circonstances réduisent d'un cinquième au moins le chiffre des enfants présents à l'école. Il y a ensuite dans la plupart des villes un assez grand nombre de jeunes ouvriers qui ne peuvent pas suivre l'école aux heures ordinaires. De là résulte pour elles la nécessité d'instituer un enseignement à part pour ces enfants. Quant aux jeunes ouvriers, l'administration y pourvoira en vertu de la loi du 24 mars 1841. Quant aux retardataires, la question est de savoir comment on les classera avec les élèves ordinaires. Si on les place avec les commençants, il en résultera cet inconvénient grave que des enfants de 6 à 8 ans sont mis en contact avec des enfants beaucoup plus âgés, quelquefois déjà

infectés du poison du vice et ayant par conséquent besoin d'une tout autre éducation. Si au contraire on les place avec des enfants de leur âge, mais plus instruits, l'instruction de ceux-ci en souffrira, et eux-mêmes profiteront peu. Il suit de là que, dans l'intérêt de tous, il faut classer à part ces enfants retardataires. C'est le seul moyen de pourvoir convenablement tout à la fois à leur éducation et à leur instruction.

Ceci nous amène à parler des *écoles des pauvres*, qui existent en plusieurs grandes villes, et à soulever la question de savoir si elles sont admissibles comme telles. Est-il convenable qu'à côté des écoles primaires payantes, il y ait des écoles gratuites pour les pauvres? Nous n'hésitons pas à répondre négativement à cette question. En thèse générale, il n'y a pour l'enseignement primaire que des écoles d'une même dénomination, payantes ou gratuites, ou bien renfermant des élèves payants les uns, gratuits les autres; mais il ne doit pas y avoir dans la même ville deux sortes d'écoles élémentaires publiques, recevant les unes les enfants des parents plus ou moins aisés, et les autres les enfants du pauvre. La pauvreté n'est pas une condition exigeant une éducation spéciale, et les pauvres ne forment pas une classe à part de la société. La pauvreté est un accident et ne constitue pas un état. A côté des écoles régulières où doivent être admis indistinctement tous les enfants, les uns contre une légère indemnité, les autres gratuitement, il peut y avoir des écoles pour les enfants

négligés ou retardataires, ou qui pour une cause quelconque auraient besoin de recevoir une instruction et une éducation particulières.

Il y a des villes où, toute l'instruction étant gratuite, tous les enfants, riches ou pauvres, bien préparés ou négligés, sont réunis dans les mêmes écoles et classés selon leur degré de force, de telle sorte que des enfants de tous les âges et de toutes les conditions se trouvent placés sur les mêmes bancs. Ce système n'est pas bon; il faut y renoncer, sans déroger pour cela à la règle générale que nous venons de poser: il faut, comme on vient de le dire, former des classes à part pour les enfants négligés ou pour les commençants trop âgés pour être placés sans inconvénient avec des enfants de 6 à 7 ans.

Il y a d'autres villes où la population des écoles élémentaires est comme divisée en deux camps : d'un côté se trouvent les enfants des parents en état de payer la rétribution; de l'autre, les enfants pauvres et reçus gratuitement. Non-seulement on élève ainsi entre les enfants d'un même peuple un mur de séparation que nos mœurs et nos institutions n'admettent pas; mais on établit entre eux une inégalité que la justice ne saurait approuver. Aux premiers, les salles les plus vastes, les mieux disposées et les mieux meublées, les meilleurs maîtres, les meilleurs soins; aux autres, le plus strict nécessaire et souvent des maîtres peu capables : c'est une aumône qu'on semble leur faire et qu'on leur fait de mauvaise grâce. Pratiqué ainsi, ce système est doublement blâmable. Nous savons

qu'il y a des cités qui entendent et exercent la charité d'une autre manière, et qui entretiennent des écoles gratuites tout aussi bonnes que les écoles payantes : honneur à elles! Mais nous n'en voudrions pas moins les engager à modifier leur système. Qu'avec les salles d'asile, les écoles du soir et du dimanche, elles continuent à entretenir des écoles gratuites, mais seulement comme écoles préparatoires et exceptionnelles, et que toutes les fois qu'un enfant aura fait preuve de bonne conduite et de capacité, en récompense de son zèle, il soit placé, toujours comme élève gratuit ou boursier de la ville, dans l'école primaire communale. Qu'en un mot, à côté des écoles primaires payantes, il n'y ait d'autres écoles exceptionnelles que celles qui seraient nécessaires alors même que toutes seraient gratuites. Nous ne condamnons pas ici les écoles gratuites comme telles, — cette question nous reviendra plus tard, — nous les condamnons comme écoles des pauvres placées à côté des écoles payantes, et en tant surtout qu'elles ne seraient pas l'objet des mêmes soins que celles-ci.

En résumé, ainsi qu'il faut un maître au moins pour chaque centaine d'élèves, il faut quatre classes au moins avec quatre maîtres pour cinq cents enfants des deux sexes, deux pour les garçons, deux pour les filles; huit classes au moins, quatre pour chaque sexe, pour chaque millier d'élèves, douze pour 1500 enfants, si tous sont réunis dans un même local, ou trois écoles de quatre classes, comme pour trois fois cinq cents élèves, ou encore

une école de huit classes et une de quatre, comme pour mille et pour cinq cents élèves, s'il y a plusieurs maisons d'école, et ainsi de suite. Les salles d'asile, les écoles d'exception pour les retardataires, les enfants négligés, idiots, ou mal élevés, pour les jeunes ouvriers, et les écoles pour les adultes compléteront partout le système.

Supposons une ville de 20,000 âmes, ayant à pourvoir à l'instruction de 3000 enfants environ, quelle sera la meilleure organisation qu'elle puisse donner à ses écoles? Une telle ville peut être considérée, sous ce rapport, comme ayant à classer six fois cinq cents enfants en six grandes écoles, divisées chacune en deux classes de garçons et deux classes de filles, ou en douze écoles, dont six pour les garçons et six pour les filles; ou, ce qui vaudrait mieux, on établira sur trois points différents trois écoles pour mille élèves chacune, et divisées chacune en quatre ou cinq classes de garçons et en autant de classes pour les jeunes filles.

Pour une ville dont la population dépasse dix mille âmes et qui compte plus de 1200 écoliers, la centralisation des écoles primaires en un même local est sans but et ne peut plus que nuire. Toute ville considérable devrait être divisée en districts ou cantons scolaires, et cette division devrait partout se régler, autant que possible, sur les paroisses. Les écoles du peuple se sont élevées à l'ombre des églises, et elles ne peuvent que gagner à y demeurer; mais il ne faut pas que cette protection dégénère en domination; elle peut d'ailleurs

suivre les écoles partout, et il n'est pas nécessaire pour la juste influcnce que la religion doit conserver sur l'instruction populaire, que l'école soit adossée contre les murs de l'église. Il suffira pour cela que le clergé déploie partout un grand zèle pour l'éducation du peuple. S'il y avait une grande ville qui jusqu'ici possédât douze à quinze écoles dites paroissiales, placées pour la plupart dans des maisons étroites, mal disposées, réunissant sur les mêmes bancs des enfants de tous les âges, livrées en général à une vieille routine, primées le plus souvent par les écoles privées, et n'ayant d'ailleurs aucun lien entre elles, ne vaudrait-il pas infiniment mieux que l'autorité municipale en réduisît le nombre de manière à ce que chaque école comptât au moins de 400 à 500 élèves, classés selon leur sexe, leur âge et leurs besoins? En établissant ce système nouveau, en construisant dans les principaux quartiers de la ville de véritables maisons d'école, et au centre celle qui doit être affectée à l'école supérieure, on ne se réglerait pas sur le nombre d'enfants actuellement présents dans les écoles publiques, mais bien sur le nombre que donne le chiffre de la population entière, divisé par six, déduction faite du petit nombre d'élèves qui suivent le collége. Ainsi, par exemple, une ville de cinquante mille âmes doit se mettre en mesure de donner l'instruction primaire à 8000 enfants au moins. Elle aura donc à organiser au moins huit écoles de 1000 enfants ou seize écoles de 500 élèves. Il se pourra qu'au commencement ces cadres

ne soient que très-imparfaitement remplis; que chaque classe, au lieu de compter cent élèves et plus, n'en compte d'abord que la moitié ou le quart. Mais bientôt, sans nul doute, si ces écoles, bien organisées pour le personnel autant que pour le matériel, sont bien tenues, nulle école privée ne pourra lutter avec elles; et à mesure que de meilleures habitudes remplaceront les habitudes actuelles, ce qui ne saurait manquer d'arriver par le progrès même de l'éducation populaire, ces vastes salles que vous aurez ouvertes à l'enfance, se rempliront de plus en plus, et une nouvelle génération aura à peine succédé à la génération présente, que tous les enfants du peuple s'empresseront de profiter du bienfait immense que vous leur aurez préparé.

Une des conditions de ce succès, c'est que toutes les écoles d'une même ville soient placées sous une même direction centrale, non-seulement pour leur imprimer une marche uniforme, mais surtout pour maintenir entre elles des rapports de bonne intelligence et d'harmonie, et pour faire en sorte qu'au lieu de se nuire par une jalouse rivalité, elles se soutiennent et se secondent mutuellement. Un des grands inconvénients de l'état d'isolement où on laisse généralement les écoles d'une même ville, c'est que nul élève n'est astreint à suivre constamment le même établissement. Il y a des écoles de ville où sur deux cents enfants il n'y en a pas vingt qui y commencent et y finissent leur éducation, et qui ne changent plusieurs fois d'école.

L'éducation et l'instruction ont également à souffrir de cette faculté illimitée de quitter un établissement pour un autre. Il faudrait qu'un enfant ne pût être reçu que dans l'école du canton ou de la paroisse qu'il habite, et qu'il ne pût changer d'école qu'en changeant de quartier, sans toutefois que, dans ce dernier cas, il fût obligé de quitter l'école où il a été d'abord inscrit. Les avantages de ce règlement l'emportent de beaucoup sur les inconvénients qui peuvent en résulter. Mais l'observation d'un pareil règlement suppose une direction centrale, de laquelle relèveraient les directeurs particuliers des diverses écoles. Le directeur général en serait le modérateur perpétuel ; il réunirait en conférences régulières les instituteurs et serait en même temps leur organe auprès des autorités municipales et universitaires.

Les grandes villes s'embellissent et s'assainissent de jour en jour; elles alignent leurs rues, relèvent leurs quais, agrandissent leurs places publiques; elles construisent des académies, des théâtres et des bourses, et partout des prisons plus saines remplacent les cachots infects du moyen âge : on fait ainsi partout largement la part de la santé publique, du plaisir, de la richesse, de la science et de l'humanité. Au milieu de ce mouvement d'amélioration, il nous semble qu'on ne fait pas encore assez pour l'éducation populaire, de laquelle cependant dépend tout le reste, et qui devrait être le fondement du nouvel édifice qui s'élève. Améliorez les écoles primaires, rendez-les aussi bonnes

que possible et pour cela logez-les, non dans des palais somptueux, mais dans des bâtiments convenables, et vous aurez à la fois mieux pourvu à la santé et à la sûreté publiques, ajouté à la richesse et à la grandeur de la nation, et satisfait au plus noble devoir de l'humanité, en même temps que vous rendrez la science plus utile et plus commune, les mœurs plus pures et plus douces, le commerce et l'industrie plus florissants, le gouvernement et l'administration de la justice plus faciles.[1]

§. 6.

Des écoles mixtes sous le rapport religieux.

Jusqu'ici, en traitant de l'organisation des écoles primaires, nous avons fait abstraction de la diversité des religions que peuvent professer les habitants d'une même commune, comme cela a lieu dans un grand nombre de localités de l'Alsace, de la Lorraine, du Midi de la France. C'est pour cette raison que la loi donne au ministre de l'instruction publique la faculté d'autoriser, à titre d'écoles communales, des écoles plus particulièrement affectées à l'un des cultes reconnus par l'État. Cette disposition de la loi n'a fait que consacrer ce qui existait déjà dans beaucoup de communes mixtes, où les subventions municipales sont depuis long-

---

1 Voir à la fin la note VIII, sur les écoles de Metz et de Mulhouse

temps partagées entre des écoles de différents cultes. Dans les communes populeuses, ce partage n'a d'autre inconvénient que de maintenir entre les habitants professant des religions différentes, une séparation qu'il serait désirable de voir tomber de plus en plus : du reste l'éducation et l'instruction n'en souffrent pas, et il suffit, en organisant les écoles, de procéder comme on ferait pour plusieurs communes ou populations distinctes. Mais comment faire dans les petites communes qui sont ainsi partagées entre deux cultes? Il y a en Alsace des villages de 500 habitants, qui entretiennent deux écoles communales, dont l'une, appartenant à la minorité, ne compte souvent que 15 à 20 élèves. Il en résulte que les deux écoles laissent infiniment à désirer. Supprimera-t-on l'école de la minorité, et, dans ce cas, l'avantage de n'avoir qu'une école mieux dotée et plus convenablement organisée peut-il être mis en balance avec l'inconvénient de confier l'instruction d'un certain nombre d'enfants à un instituteur d'une autre religion, ou, ce qui revient au même, y aura-t-il des écoles *mixtes* dans un pays qui compte l'égalité religieuse parmi ses droits les plus précieux et où la loi elle-même place l'instruction religieuse en tête des matières de l'enseignement? On conçoit la réunion sur les mêmes bancs d'élèves de différents cultes dans les écoles spéciales, dans les colléges même, parce que là les convictions religieuses sont déjà formées, ou qu'il est pourvu à l'enseignement de la religion en dehors de l'enseignement ordinaire;

et là-même il faut, pour certaines matières, de la part des professeurs, une rare impartialité et une délicatesse extrême, pour ne pas blesser les sentiments d'une partie des élèves, et pour ne pas irriter des divisions que leur réunion dans une même école a pour but d'effacer. Mais dans les écoles populaires où l'instruction religieuse n'est pas seulement la partie la plus importante de l'enseignement, où l'esprit religieux doit tout pénétrer et servir de fondement à la morale, où une prière commune doit commencer et terminer la leçon, ce mélange offre de bien plus grandes difficultés. Il y a, il est vrai, des écoles mixtes auxquelles préside la plus sévère impartialité, où l'on ne trouve à l'extérieur aucune trace de préférence confessionnelle, où sont assis paisiblement les uns à côté des autres des élèves de tous les cultes, vivant ensemble d'une même vie, respirant ensemble les mêmes sentiments et recueillant de la même bouche les mêmes vérités et les mêmes préceptes de morale et de religion, non de la religion sous telle forme particulière, mais de la religion universelle, de celle que professent tous les hommes religieux et qui sert de base commune à tous les cultes. Mais outre qu'il y a peu d'écoles mixtes ainsi dirigées, et que leur direction suppose des qualités très-rares, à quel prix ces résultats sont-ils obtenus? N'est-ce pas au prix de tout ce qui fait l'essence de l'éducation religieuse, qui est elle-même la condition de l'instruction religieuse?

En supprimant au commencement et à la fin

de l'école la prière confessionnelle, pour y substituer une prière commune et sans caractère distinctif, on trouble les habitudes religieuses des enfants; en supprimant toute prière, on se prive d'un moyen important d'éducation religieuse, et en faisant faire à chaque fraction de l'école sa prière à part, ou, tout en leur faisant réciter la même prière, si l'on fait mettre à genoux les uns, tandis que les autres sont debout, on risque de nourrir dans l'esprit des enfants cette même intolérance que l'on prétend combattre, ou bien on sème dans leurs cœurs les germes du scepticisme et de l'indifférence. Dans une pareille école le maître qui professe la religion de la majorité, est constamment dans un état de gêne, et n'ose jamais s'énoncer avec une entière liberté, avec abandon, de peur d'oublier son rôle d'indifférence confessionnelle. Il sera sans cesse exposé à manquer à ce devoir de sa position, et il ne pourra guère le remplir qu'aux dépens de l'action qu'il devrait exercer sur ses élèves.

En attendant donc que, par un progrès général de la vie religieuse, obtenu par d'autres voies, les communions diverses se rapprochent et se réconcilient, nous pensons qu'il ne faut admettre d'écoles primaires mixtes que là où elles sont absolument nécessaires, c'est-à-dire dans les communes trop peu peuplées ou trop peu riches pour entretenir plusieurs écoles, et lorsque les dissidents ne forment qu'une très-petite minorité. Mais dans ce cas il est indispensable que l'autorité supérieure

veille à ce que les besoins religieux de cette minorité catholique, protestante ou israélite, ne soient point sacrifiés; et toutes les fois que les ressources de la commune le permettront, il faudra adjoindre au maître principal un aide qui professe la religion de la minorité.

§. 7.

Des écoles populaires spéciales; écoles d'agriculture et écoles professionnelles.

Les écoles primaires, lorsqu'on leur donne tout le développement convenable, selon les besoins divers et les ressources des localités diverses, suffisent-elles, ou faut-il y ajouter des écoles spéciales pour terminer l'éducation du futur agriculteur ou du futur artisan? On a parlé de la nécessité d'ériger des écoles agricoles dans les campagnes et des écoles professionnelles dans les villes, indépendantes des écoles ordinaires et supérieures. Qu'il y ait dans chaque département, si cela est possible, un institut agricole pareil à celui que M. de Fellenberg a établi à Hofwyl en Suisse, ou à celui fondé à Roville par M. de Dombasle; qu'il y ait dans les grandes villes des écoles industrielles et professionnelles, comme il en existe à Metz et à Strasbourg, rien de mieux; mais il est évident que ces écoles ne sauraient recevoir l'universalité des élèves des écoles primaires, et qu'elles ne sont pas destinées à former de simples agriculteurs et de simples ar-

tisans, mais des fermiers et des chefs d'ateliers et des conducteurs de travaux.

La meilleure école d'agriculture pour le simple laboureur et le simple vigneron, c'est l'exemple et le propre travail dans les champs et dans les vignes; et pour que ce premier des arts ne demeure pas stationnaire et que les progrès qu'il peut faire profitent à tous, il y a bien des moyens à employer outre les écoles spéciales d'agriculture. Pour vaincre la routine et faire adopter aux habitants des campagnes de nouveaux procédés de culture et d'exploitation, ce n'est pas trop du concours des sociétés d'agriculture et des comices agricoles, des primes d'encouragement proposées par les autorités, des exemples donnés par des propriétaires éclairés et assez riches pour se livrer à de nouvelles expériences. A tout cela se joindra utilement l'exemple donné par les élèves des écoles d'agriculture disséminés dans le pays. Il suffirait qu'un ou deux jeunes gens de chaque village eussent reçu une pareille instruction, pour répandre ensuite partout les fruits de leur éducation et tous les progrès de l'art agricole. Mais la condition de tout progrès à cet égard encore, c'est une plus grande instruction générale, répandue dans les campagnes, délivrées aujourd'hui du joug des seigneurs féodaux, mais privées aussi de l'empire bienfaisant que souvent ils exerçaient sur elles. Cette instruction générale peut seule disposer ces milliers de petits propriétaires, qui se partagent le sol, à accueillir des innovations utiles et que commande

le progrès de la science agricole. Il y a de plus un enseiguement direct à cet égard et qui peut se pratiquer dans toutes les écoles de la campagne. Nous y reviendrons quaud nous traiterons de l'instruction dans les écoles populaires. Nous verrons alors jusqu'à quel point l'instituteur de village peut encore se rendre utile sous ce rapport.

Notré conclusion sera la même quant aux écoles dites *professionnelles* ou industrielles. C'est à tort que quelques-uns ont prétendu les opposer aux écoles primaires supérieures ou les substituer à celles-ci. Ces deux espèces d'écoles ont des destinations différentes et peuvent fort bien subsister les unes à côté des autres. Les écoles professionnelles, loin de rendre inutiles les écoles supérieures ou de devoir leur être préférées, les supposent et doivent s'appuyer sur elles.

Les écoles primaires supérieures sont destinées à donner un plus grand développement à l'instruction primaire, mais elles n'ont rien de commun et doivent n'avoir rien de commun avec l'enseignement secondaire; et si quelque part elles ressemblent à des colléges, moins le grec et le latin, c'est qu'on a méconnu le but de leur institution et le vœu de la loi. Elles s'adressent au peuple et sont faites pour le peuple comme les écoles élémentaires. Il y a parmi les classes laborieuses, depuis le simple journalier de village jusqu'au régisseur d'un grand domaine, et depuis le manœuvre et le simple ouvrier jusqu'au chef d'atelier et au directeur des travaux dans une manufacture, des

positions plus ou moins élevées et exigeant, avec des connaissances plus étendues, une éducation plus soignée et plus développée. C'est là ce qui a motivé l'établissement des écoles primaires supérieures, ouvertes indistinctement à tous ceux qui sont appelés à ces positions, tandis que les écoles professionnelles et industrielles doivent spécialement satisfaire aux besoins de ceux qui se destinent aux arts et métiers. Ces dernières écoles peuvent réunir à leur enseignement spécial les matières du programme des écoles supérieures; mais il vaut mieux leur laisser, ainsi qu'à celles-ci, leur caractère propre. Il ne saurait y avoir partout des écoles professionnelles en ce sens qu'on puisse y enseigner les métiers eux-mêmes ou les nouveaux procédés qui s'inventent et se perfectionnent tous les jours. Ces écoles ne peuvent avoir d'autre but que d'enseigner les éléments des sciences nécessaires à tous les arts utiles, les principes et les procédés qui leur sont communs, de faire connaître les instruments et les matières premières de toute industrie, et d'initier les élèves à la pratique, d'y exercer leurs yeux et leurs mains : ce sont en un mot des écoles de *technologie théorique* et *pratique,* qu'il serait sans doute désirable de voir s'établir dans toutes les grandes villes, mais qui, loin de rendre superflues les écoles primaires supérieures, ne deviendraient réellement très-utiles que par celles-ci. Du sein de ces écoles de *technologie* se répandraient partout autour d'elles les perfectionnements dont les métiers et les arts sont susceptibles; mais pour

les faire accueillir partout et pour les faire tourner aussitôt au profit de la société, il importe encore d'améliorer l'instruction élémentaire elle-même, du progrès de laquelle dépend celui de l'instruction primaire supérieure, ainsi que celui de l'instruction industrielle. Pour mieux assurer le succès de cette dernière, il y a lieu d'ailleurs de faire entrer dans le programme même de l'enseignement élémentaire quelques simples notions de technologie et les éléments du dessin linéaire.

CHAPITRE III.

De la construction des maisons d'école et du mobilier.

§. 1.

De la construction des maisons d'école.

Nous avons du regret à le dire : malgré le zèle des autorités supérieures à provoquer partout la construction de bonnes maisons d'école, il reste infiniment à faire sous ce rapport, et ce qu'on a fait laisse beaucoup à désirer. Et pourtant le sort des écoles dépend en grande partie de la disposition des locaux où elles sont placées, et il est difficile qu'une école soit très-bonne, si elle n'est pas convenablement logée. Il n'y a pas seulement beaucoup de communes rurales qui sont encore privées de maisons d'école un peu convenables, mais la plupart des villes mêmes sont loin d'être en règle

à cet égard. Nous connaissons des cités riches et populeuses, où les écoles sont, en général, plus mal logées que dans beaucoup de villages.

Mais laissons-là des plaintes stériles sur le passé et formons des vœux pour l'avenir. Disons comment nous voudrions que les maisons d'école fussent construites dans les villes et à la campagne; disons-le au risque de ne faire qu'une excursion dans le pays d'Utopie. Loin de nous toutefois de vouloir empiéter sur les attributions des hommes de l'art et de nous mêler d'architecture. Nous laissons aux architectes le soin de construire des maisons solides et belles : nous nous permettrons seulement de leur rappeler ce qu'ils paraissent oublier quelquefois, qu'avant tout un édifice quelconque doit répondre à sa destination, et que le premier caractère qu'il doit présenter, après la solidité, c'est la convenance.

Est-il encore nécessaire de dire que, pour être convenable, toute maison d'école de ville ou de campagne, doit être saine d'abord et éloignée de tout voisinage insalubre, incommode, bruyant, désagréable aux yeux; qu'elle doit être d'un accès facile et ouverte de toutes parts à l'air, à la lumière, au soleil; qu'il doit y avoir de la place de reste, eu égard au nombre des élèves et aux besoins de leur division en plusieurs classes? Dirons-nous qu'il faut apporter un soin particulier à la construction des lieux d'aisance, dans le triple intérêt de la propreté, de la santé et de la moralité des élèves?

A la campagne, lorsqu'il aura été satisfait à ces

conditions communes à toutes les maisons d'école, il est à désirer qu'il y soit joint une cour spacieuse pour les jeux et les exercices gymnastiques des enfants, et un jardin, non pas seulement pour l'usage des maîtres, mais encore pour l'instruction des élèves; qu'autant que possible le même édifice qui renferme les écoles ne serve pas à d'autres fins, comme par exemple de corps de garde, voire même de prison provisoire; que les salles d'école soient toujours placées au rez-de-chaussée et le logement de l'instituteur au premier étage; que, s'il y a une école de garçons et une école de filles, il y ait deux sorties et s'il est possible deux cours; que, dans toute construction nouvelle, on ne se borne pas à pourvoir à ce qu'exige strictement le présent, mais que l'on songe un peu aux besoins et aux progrès de l'avenir; que dès à présent on dispose toujours une salle pour les petits enfants; que l'on évite les escaliers rapides et étroits, et que l'on pourvoie au chauffage de telle sorte que le poêle soit toujours allumé du dehors, qu'il soit en faïence plutôt qu'en fer, ou du moins, s'il est en fer, qu'il soit entouré d'un grillage, et que la chaleur soit distribuée le plus également possible dans toutes les parties de la salle. A ces conditions, nous dispensons volontiers les architectes de faire du monumental, et l'on se contentera d'une certaine élégance extérieure.

Dans les villes les maisons d'école pourront être construites avec plus de grandeur. Le soin qu'on apportera à leur construction, sous le rapport de

l'art, prouvera au peuple qu'il est compté pour quelque chose, et témoignera de l'importance que l'administration attache à l'instruction populaire. Du reste, chaque maison d'école de ville devrait être entourée de plusieurs cours, l'une pour les petits enfants, l'autre pour les garçons, une troisième pour les filles; car nous supposons qu'on réunisse dans un même local la salle d'asile et les écoles pour les deux sexes. Voici comment nous concevrions une pareille maison, si nous avions à la construire. Au fond d'une cour spacieuse s'élèverait un corps de logis avec deux ailes sur les deux côtés. Chaque aile serait occupée au rez-de-chaussée par une salle d'asile, l'une pour les garçons, l'autre pour les petites filles. Le fond, également au rez-de-chaussée, divisé en deux grandes salles ayant chacune son entrée particulière, serait destiné à la classe des commençants. Au premier, il y aurait quatre salles au moins, pour les deux classes moyennes et pour les deux classes supérieures des garçons et des jeunes filles. Les logements des directrices des salles d'asile seraient au rez-de-chaussée, ceux du directeur et des maîtres principaux au second étage du bâtiment. Un édifice construit ainsi pourrait commodément recevoir un millier d'enfants, placés sous une même direction, et suffire à une population de six à huit mille âmes. Il y serait naturellement attaché un concierge chargé de veiller à l'entrée et à la sortie des élèves, de pourvoir à la propreté des cours et des salles, et de chauffer ces dernières en hiver.

Il va sans dire que, si on nous laissait faire, nous planterions quelques arbres dans la cour, pour donner un peu d'ombrage aux jeux de nos élèves, car notre maison d'école serait tournée vers l'orient et le soleil l'éclairerait de ses plus doux rayons.

Mais, nous le savons de reste, de pareilles maisons d'école, parfaitement appropriées au dedans à leur usage et dignes au dehors de leur destination, ne seront longtemps encore qu'un pieux désir. Nous en connaissons pourtant qui en approchent, et il faut espérer que cet exemple sera imité; espérons du moins que partout on ne tardera pas à offrir à l'instruction primaire des salles vastes et commodes, saines et agréables : c'est, comme nous l'avons dit, une des conditions principales de son succès.

§. 2.

Du mobilier des écoles.

Nous entendons par mobilier des écoles tout le matériel nécessaire à la bonne tenue de ces écoles et à l'enseignement. Il comprend par conséquent, outre les bancs, les tables, la chaire du maître et les tableaux noirs, les tableaux de lecture, les cartes et les livres pour l'usage commun des élèves, tout ce qu'il faut, en un mot, pour rendre l'instruction matériellement possible et facile. Il va sans dire qu'après un bon maître et un local convenable, ce qui importe le plus au succès de l'enseignement, c'est le mobilier. Tel qu'il est en général,

il laisse encore beaucoup à désirer, même pour le strict nécessaire, pour l'indispensable, pour ce qu'on pourrait appeler le *minimum* du matériel, lequel devrait être aussi obligatoire pour les communes que l'entretien du local et de l'école même.

L'article 12 de la loi organique porte qu'il sera fourni à tout instituteur communal un local *convenablement disposé,* tant pour lui servir d'habitation que pour recevoir les élèves. Il est évident que si la loi n'a pas parlé du mobilier, c'est qu'elle l'a compris dans cette parfaite convenance de la disposition du local dont elle fait un devoir aux communes, et à leur défaut aux départements et à l'État. On peut considérer comme faisant partie du mobilier nécessaire, outre les bancs et les tables construits sur le nouveau modèle, une chaire pour le maître, placée sur une estrade et en face des bancs, deux tableaux noirs, fixés au mur des deux côtés de la chaire, et destinés, l'un aux démonstrations et aux explications de tous les instants, l'autre aux communications qui ont besoin de rester plus longtemps en évidence; une armoire, fermée à clef, pour servir de dépôt aux livres et à toutes les choses qui sont mises à la disposition des élèves, et servant à l'enseignement; un poêle de fonte, ou mieux de faïence, allumé du dehors, entouré d'une barrière, et, s'il est possible, placé du côté opposé à celui qui est occupé par la chaire; des tableaux de lecture tapissant les murs à droite et à gauche de cette chaire; des ardoises, les unes portatives, les autres incrustées dans les tables des commen-

çants; de la craie, des crayons, des encriers fixés dans les tables des deux divisions supérieures; des modèles d'écriture collés sur du carton; un boulier pour le premier enseignement du calcul, enfin un mètre avec un appareil quelconque nécessaire pour rendre sensible le système des poids et mesures.

Voilà ce qui ne devrait manquer dans aucune école, quelque élémentaire qu'elle soit. Mais à mesure que l'enseignement s'étend avec les ressources et les prétentions des communes, les besoins du matériel augmentent. Une mappemonde, un globe, des cartes de l'Europe, de la France, du département, ne devraient manquer dans l'école d'aucune localité qui a les moyens de se les procurer. Il ne suffit pas de se donner une école primaire dite supérieure; il faut encore la pourvoir du matériel nécessaire et proportionné à l'importance de l'enseignement auquel elle est destinée. Des instruments de mathématiques et un petit cabinet de physique ne sauraient y manquer. Nous verrons ailleurs qu'il y a des instruments de physique que même les écoles primaires ordinaires pourraient se procurer à peu de frais. Nous voudrions enfin que toute commune qui en a les moyens, procurât au maître quelques ouvrages utiles, et qu'il ne peut guère se procurer lui-même, et formât peu à peu une petite bibliothèque d'école, qui, tout en servant aux élèves, deviendrait le noyau d'une bibliothèque communale et populaire.

CHAPITRE IV.

De l'éducation dans les écoles primaires.

§. 1.

Introduction.

On a soulevé la question assez singulière de savoir si l'éducation est possible dans les écoles primaires, tandis qu'on aurait dû se borner à demander comment elle y est possible? Il y a une double éducation : l'éducation naturelle et fatale pour ainsi dire, qui dépend de toutes les circonstances au milieu desquelles un sujet se forme et se développe; et l'éducation d'art, l'éducation proprement dite, libre, réfléchie, qui consiste dans les soins que donnent à l'enfance et à la jeunesse ceux à qui la nature et la société les confient, c'est-à-dire les parents et les instituteurs. Une grande part de cette éducation, dans les deux sens, revient à l'école, ainsi qu'à la maison paternelle. La présence de l'enfant à l'école, six heures par jour, et pendant six à huit ans, à l'âge le plus tendre et le plus impressionnable, doit nécessairement exercer sur lui une grande influence, et balancer puissamment toutes les autres circonstances. Le maître, en effet, ne songerait pas un instant à bien élever ses écoliers, que son exemple, ses qualités et ses défauts, la discipline de l'école, les méthodes de

l'enseignement et surtout l'instruction elle-même exerceraient naturellement sur eux une influence marquée. Il est donc, par cela seul, très-important que toutes ces circonstances soient rendues aussi favorables que possible au développement naturel, à la bonne éducation des enfants. Voilà pourquoi il importe que le maître ne puisse donner à ses élèves que de bons exemples; que par son caractère à la fois doux et ferme, par la discipline qu'il fait observer, il ne puisse exercer sur eux qu'une heureuse influence, et que les méthodes et l'instruction elle-même soient subordonnées aux besoins de l'éducation. Voilà pourquoi le meilleur maître n'est pas le plus habile à enseigner et le plus instruit, mais celui qui à ces qualités joint le plus de dignité, de bonté, de fermeté, d'autorité. C'est pour cela encore que tout ce qui tient à l'école, les choses matérielles elles-mêmes, la disposition de la salle, le classement des élèves, tout l'ordre extérieur, a son importance. Toutes ces circonstances intéressent l'éducation et sont par là même du domaine de l'art pédagogique.

Que l'école soit donc dirigée par un homme de bien et de caractère autant qu'habile et instruit, que la discipline soit forte sans tyrannie, fondée sur l'amour de l'ordre, de la propreté, de l'obéissance; que les punitions et les récompenses soient dispensées avec sagesse et justice, que l'émulation soit mise en jeu sans exciter les mauvaises passions, que les méthodes soient favorables au développement des facultés et que le mécanisme même

de l'enseignement favorise le travail de l'intelligence; qu'on sache de plus rendre aux enfants le séjour de l'école agréable et intéressant, afin qu'ils s'y rendent avec plaisir et empressement; que l'instruction, enfin, au lieu de s'adresser à la mémoire seule, exerce toujours le jugement, et que l'enseignement religieux et moral surtout soit digne de son objet : en un mot, que l'école et l'instituteur, la discipline et l'instruction soient seulement par approximation ce qu'ils doivent être, alors même qu'il n'y serait pas autrement question d'éducation, l'école ainsi constituée exercera une influence très-grande sur les élèves, une influence assez puissante pour balancer et vaincre celle de toutes les autres circonstances réunies.

Qu'ensuite à cette action générale que toute la constitution d'une bonne école exerce nécessairement sur les enfants, vienne se joindre l'éducation directe, raisonnée, systématique, celle à l'égard de laquelle l'instruction elle-même n'est qu'un moyen, et dont le principe doit dominer souverainement tous les soins dont les enfants sont l'objet, et il sera difficile que l'école primaire ne soit pas essentiellement un moyen puissant d'éducation proprement dite, une institution destinée, non pas seulement à répandre parmi les classes populaires de certaines connaissances, mais surtout à les former à toutes les principales vertus de l'homme et du citoyen, à assurer la moralité et la sûreté publiques, et à ajouter ainsi à la félicité et à la grandeur des nations.

C'est de cette éducation directe, en tant qu'elle est le plus grand devoir et la véritable mission des écoles primaires populaires, que nous allons nous occuper dans les pages suivantes.

§. 2.

De l'éducation proprement dite dans les écoles populaires.

Il ne s'agit donc pas seulement, dans les écoles primaires populaires, d'apprendre aux enfants à lire, à écrire, à calculer, et de leur inculquer avec plus ou moins de succès quelques notions de religion, de morale, d'histoire, de géographie, etc.; l'essentiel, c'est l'éducation qu'ils doivent y recevoir, et cette éducation, comme on l'a dit, doit être au fond la même pour toutes les classes de la société, toutes en ayant un égal besoin et y ayant un égal droit. Son but, en développant méthodiquement et en ennoblissant les facultés naturelles, est de mettre les enfants en état de remplir par la suite, en quelque condition que ce soit, leur destination générale d'hommes et de citoyens, et de se perfectionner de plus en plus pendant leur vie tout entière. Mais pour cela il ne suffit pas des exercices ordinaires de l'école et de la seule instruction. Pour atteindre ce but, il ne faut pas s'en reposer uniquement sur l'action qu'un maître habile et homme de bien peut exercer et qu'il exerce toujours sur ses élèves par ses exemples et ses leçons,

par la discipline et l'instruction : il faut y travailler directement et méthodiquement, développer et ennoblir par des exercices spéciaux chacune des facultés et des dispositions fondamentales qui constituent la nature supérieure de l'homme, afin de leur assurer l'empire sur l'homme animal; il faut les développer chacune pour soi et pourtant dans leurs rapports les unes avec les autres.

Le développement simultané et harmonique de ces facultés est la fin de l'éducation. Mais comme leur exercice est attaché à des organes, comme la santé du corps importe infiniment à la santé de l'âme et à la force de l'esprit; comme d'ailleurs l'homme, en cette vie terrestre, ne peut en général gagner son pain qu'à la sueur de son front et à l'aide de ses mains, l'*éducation physique* est une des conditions de l'éducation proprement dite.

Une autre condition de cette éducation est ce qu'on peut appeler l'éducation *logique*, et qui a pour objet d'exercer et de former le jugement, autre instrument nécessaire à l'activité et au développement progressif de l'être humain. Le corps et le jugement sont les deux organes de toute activité de l'homme, et leur bon état, leur santé, leur force est la double condition de tout perfectionnement moral et intellectuel. L'homme ne peut devenir ce qu'il doit être sur la terre, ne peut réellement bien remplir sa destination ici-bas qu'à l'aide de son corps et du jugement. Toute bonne éducation suppose donc l'éducation *physique* et l'éducation *logique*. Si nous ne donnons pas à cette

dernière le nom plus usité d'éducation *intellectuelle*, c'est que nous réservons cette dernière dénomination pour désigner cette partie de l'éducation réelle qui a pour objet de développer la raison et de satisfaire au besoin de la vérité et du savoir.

§. 3.

De l'éducation physique dans les écoles primaires.

L'éducation physique a pour objet de favoriser autant que possible le développement du corps, sa force, sa souplesse, dans l'intérêt du développement moral et intellectuel d'abord, et puis dans celui des travaux auxquels chacun est destiné. On demande ce que peut et doit faire l'école primaire à cet égard? Elle a d'autant plus à y veiller que la plupart de ceux qui lui sont confiés auront un plus grand besoin de force et de santé pour gagner honorablement leur vie. Bien que l'éducation physique commence pour les enfants longtemps avant leur entrée dans l'école et qu'elle dépende principalement des soins de leurs parents, les instituteurs et les autorités préposées à l'instruction primaire ont des devoirs à remplir à cet égard.

D'abord, il faut que l'école ne puisse en rien nuire à la santé des enfants. Pour cela il faut que la salle, où ils se tiennent la moitié de la journée, soit saine, bien exposée et bien éclairée, qu'elle ne soit ni trop étroite, ni trop basse, ni placée sur

un sol humide; que par un système de ventilation, qui n'expose pas les enfants à des courants, l'air y soit incessamment renouvelé; qu'elle ne soit ni froide en hiver ni trop chaude en été. Nous avons déjà dit comment il conviendrait de la chauffer. Il y a bien peu d'écoles qui ne laissent à désirer sous ce rapport. Le plus souvent elles sont chauffées par un grand fourneau de fonte, qui exhale une chaleur brûlante et qui est placé trop près d'une partie des élèves, et ordinairement, par une économie mal entendue, on allume le feu dans la salle, ce qui expose les enfants à de grands dangers.[1]

Il faut ensuite veiller avec beaucoup plus de soin qu'on ne le fait communément à la propreté de la salle, ainsi qu'à celle des élèves, comme le prescrivent tous les règlements. La propreté intéresse à la fois la santé et la moralité, et nous y reviendrons en traitant de la discipline et de l'éducation morale.

Il faut organiser l'école de telle sorte que les enfants, les plus jeunes surtout, ne soient pas astreints à demeurer trop longtemps assis, qu'ils puissent d'heure en heure se donner un peu de mouvement. Pour cela il devrait y avoir près de toute école un préau ou une cour bien sablée, avec un simple appareil de gymnastique, où les élèves, sous la surveillance du maître, puissent se livrer

1 C'est ainsi que dans le Bas-Rhin, en peu d'années, plusieurs accidents graves sont arrivés : deux petites filles ont été brûlées pour s'être trop approchées de la bouche du poêle.

à des exercices qui, du reste, doivent toujours être sans danger et sans grande fatigue.

L'instituteur aura de plus à veiller avec soin à ce que les élèves, surtout en écrivant, se tiennent dans une position favorable à la respiration. Il aura soin, enfin, de renvoyer immédiatement de l'école les enfants atteints d'un mal qui pourrait se communiquer à leurs camarades.

Dans l'intérêt de la santé des élèves, il serait à désirer que toutes les écoles fussent régulièrement visitées, de temps à autre, par des médecins expressément chargés de ce soin, comme le sont déjà la plupart des salles d'asile.

M. de Gérando, dans son cours normal, a recommandé vivement aux instituteurs les soins qu'ils doivent prendre de la santé de leurs élèves, et nous y renvoyons nos lecteurs, ainsi qu'aux ouvrages qui traitent spécialement de cette matière.

Nous n'avons à dessein rien dit de l'inadmissibilité de punitions ou de pénitences qui pourraient compromettre cette santé, parce que nous devons supposer qu'il n'y a plus d'instituteurs assez peu raisonnables pour avoir encore recours à de pareils châtiments. Ils sont interdits d'ailleurs par tous les règlements.

Les instituteurs pourraient encore se rendre très-utiles, sous le rapport hygiénique, par des conseils qu'ils donneraient aux enfants et à leurs parents eux-mêmes, soit occasionnellement, soit par des leçons régulières. Il existe un grand nombre de règles et de maximes d'hygiène aussi sûres et aussi

positives que faciles à comprendre et à transmettre. D'un autre côté il y a, parmi le peuple de la campagne surtout, à cet égard, des préjugés et des pratiques funestes qu'il faut chercher à combattre et à détruire. Ces bonnes maximes, il faudrait mettre les instituteurs en état de les répandre, et de les opposer aux superstitions et aux mauvais usages. Pour cela le meilleur moyen serait, ce nous semble, de mettre entre leurs mains un bon traité d'*hygiène populaire*, qui ne renfermerait que ce qu'il y a de plus certain et de plus approuvé par les hommes de l'art, avec quelques conseils sur les soins à donner aux malades et sur les mesures d'urgence à prendre en cas d'accidents, en attendant l'arrivée du médecin ou du chirurgien.

L'éducation physique, telle qu'on l'entend ordinairement, a un double but : la santé et le développement des forces du corps comme tel, et l'exercice des organes ou l'éducation des sens dans l'intérêt de l'intelligence. Mais il est évident que cette dernière appartient déjà par son objet à l'éducation *logique*.

Les sens qu'il importe surtout de cultiver et qui sont susceptibles d'une sorte d'éducation, sont la vue, l'ouïe, le toucher. On sait de quelle finesse devient capable le tact des aveugles; mais ici c'est la nécessité qui est l'institutrice, et nul art ne peut produire la même perfection, que du reste la vue rend inutile. Pour la vue et l'ouïe, tout dépend de l'attention qu'on est habitué de bonne heure à porter sur ce qu'on voit et entend. Pour bien

voir, il faut regarder avec soin, pour bien entendre, il faut écouter attentivement. C'est donc l'attention qu'il faut cultiver d'abord, comme faculté générale d'intuition ou d'observation, puis comme le principe de toute activité intellectuelle et la condition du succès de toute opération logique. Si les enfants voient ou entendent mal, s'ils ne distinguent pas bien les objets ou les sons, si même souvent ils ne voient pas ce qui est sous leurs yeux ou n'entendent pas ce qui vient solliciter leur oreille, c'est faute d'attention, c'est parce que leur esprit n'a pas été suffisamment excité. Le sauvage voit et entend beaucoup mieux que l'homme civilisé, parce qu'il a un plus grand besoin de faire attention à tout ce qui l'entoure. Tout, dans l'éducation des sens, comme dans l'éducation logique, dépend du soin avec lequel on saura exercer la faculté d'attention, qui est la force même de l'esprit et le principe du développement de toutes les autres facultés.

§. 4.

De l'éducation logique dans les écoles primaires.

L'*éducation logique* a principalement pour objet de former le *jugement,* comme instrument général et condition de tout développement moral et intellectuel. Penser, c'est juger, et dans la culture de la pensée il s'agit surtout de rendre le jugement *juste* et *prompt.* Mais la justesse et la promptitude du jugement supposent une sensibilité vive, une

imagination habile à concevoir, à conserver et à reproduire ses conceptions, une mémoire fidèle, et la condition commune de tout cela, c'est l'habitude d'une attention forte, pénétrante, soutenue.

Jusqu'à un certain point l'éducation logique se fait toute seule, pour ainsi dire, dans toute bonne école, et l'instruction, pour peu qu'elle soit ce qu'elle doit être, forme naturellement le jugement : tout doit contribuer à l'exercer, à le perfectionner. Mais là ne doit point se borner cette éducation : elle doit être l'objet de soins directs et immédiats, d'exercices dirigés à dessein vers ce but. Tous les bons instituteurs sont d'accord pour reconnaître l'utilité de ce qu'en Allemagne on appelle *exercices logiques* ou *intellectuels* (*Denkübungen*). Ces exercices, qui ont pour objet de former directement le jugement en développant les facultés qui y concourent, doivent se faire d'après un plan déterminé, fondé sur la nature même de l'esprit, et allant, comme elle, du simple au composé, du facile au difficile.

Nous devons nous borner à indiquer la marche à suivre à cet égard, et à montrer comment les exercices peuvent entrer dans le plan d'études des écoles les plus élémentaires.

La bonté du jugement dépend en premier lieu de la sensibilité, comme moyen d'intuition ou d'observation, et comme fournissant les premières données de nos jugements. C'est donc la sensibilité qu'il faut exercer d'abord.

Il se peut que la faculté de recevoir les impres-

sions dépende avant tout des organes, qu'elle soit naturellement plus ou moins vive chez les uns que chez les autres; mais la qualité des impressions dépend certainement du degré d'attention que nous y apportons. Les impressions ne sont quelque chose pour nous qu'autant que nous les percevons, et ne deviennent des sensations que par l'attention, qui n'est autre chose que l'activité même de l'esprit nécessaire pour que l'impression entre dans la conscience et y laisse une trace. Si donc nous ne considérons les objets qu'avec une attention molle, distraite, inconstante, les impressions que nous en recevrons seront sans netteté et sans profondeur, elles ne se graveront dans l'esprit que superficiellement et sous une forme vague et indéterminée. Il en résultera que l'imagination ne les concevra et ne les retiendra que difficilement, ne les reproduira que confuses, sans force et sans clarté, et n'offrira ainsi au jugement que des données imparfaites. L'imagination, comme faculté de concevoir, de garder et de reproduire les images que nous nous formons des objets d'après les impressions, dépend nécessairement de la sensibilité, dont elle est comme le complément et la continuation; et par conséquent elle dépend encore, comme la sensibilité elle-même, de l'attention avec laquelle nous aurons primitivement recueilli les impressions. Plus donc l'attention aura été, dans le principe, forte et soutenue, plus l'impression aura été vive et profonde, et plus aussi l'imagination la concevra avec force, la retiendra avec constance

et la reproduira avec fidélité. Les images, qui doivent fixer dans l'esprit les données sensibles sous une forme permanente, et qui sont les éléments de l'intelligence des choses extérieures, seront d'autant plus fortement et plus nettement conçues, que les impressions qui en fournissent les matériaux, auront été plus vives et plus profondes, et elles se conserveront d'autant mieux et se reproduiront d'autant plus fidèlement qu'elles auront été plus fortement conçues : leur conception, leur conservation et leur reproduction dépendent donc également de l'attention.

Sans doute, il y a quelque chose de plus dans la perception que dans la sensation, résultant immédiatement de l'impression; quelque chose de plus dans la conception des images que dans la perception simple, et il faut un effort de plus pour les reproduire; mais l'attention est le principe de toutes ces opérations. C'est par elle que l'esprit reçoit les impressions, par elle qu'il les transforme en sensations, en perceptions, en images; par elle qu'il les conserve et les reproduit, comme c'est encore par elle qu'il les transformera en notions, en idées. Toutes ces opérations ne sont que l'attention continue, persistante. Plus donc celle-ci sera forte, constante, soutenue, plus toutes ces opérations se feront avec succès, et plus aussi sera sûr et facile le travail ultérieur de la pensée, dont les données sensibles sont les premiers matériaux.

Quelque inégalité que la nature ait mise entre

les hommes, en douant les uns d'une organisation plus heureuse que les autres, l'éducation en établit entre eux une plus grande. La sensibilité peut être perfectionnée par le soin avec lequel on sait exciter et nourrir l'attention; et tout en admettant que l'imagination est attachée à de certains organes naturels, on ne peut nier qu'elle ne soit susceptible d'éducation, et qu'elle aussi, dans son exercice, ne dépende de l'attention. Enfin, alors même que l'attention elle-même, cette force de l'esprit qui est le principe de toute vie intellectuelle, dépendrait de l'organisation, c'est toujours la volonté qui la dirige, et dans toute hypothèse, elle a besoin d'être exercée, cultivée, elle peut, elle doit l'être.

C'est donc un devoir de toute éducation, de commencer son œuvre par cultiver l'attention. « L'attention, dit M. de Gérando, est un effort, un « effort dirigé vers un but déterminé, un effort « suffisamment prolongé pour y atteindre. Elle « peut être inerte ou vive, elle peut s'égarer ou se « diriger avec ordre; elle peut être mobile ou persévérante. » Il faut donc la faire naître d'abord, l'exciter, l'exercer, puis la diriger et la guider, enfin la fortifier et la fixer.

Il faut de bonne heure faire naître et nourrir la curiosité des enfants, les arracher à l'indifférence, à l'inertie. Pour cela il faut les habituer à regarder autour d'eux, à écouter avec attention. C'est par là que doit commencer toute éducation intellectuelle dans l'école primaire, ainsi que toute édu-

cation en général. Avant tout, et dès la salle d'asile, il faut ouvrir les yeux de l'esprit des jeunes élèves, et leur apprendre à les fixer sur les objets qui les entourent, à les distinguer les uns des autres. Ensuite on les habituera à considérer en détail un objet déterminé, à en faire l'analyse, puis à en faire la comparaison avec un autre objet. Distinguer, en les nommant, les divers objets qui sont à leur portée, les détacher pour ainsi dire les uns des autres dans le tableau qu'ils forment ensemble, puis les analyser un à un pour en saisir les caractères ou les propriétés sensibles; enfin, les comparer les uns avec les autres relativement à ces propriétés, tels sont les premiers exercices qu'on peut faire avec les enfants pour éveiller et exercer leur attention comme faculté d'observation.

Énumération des objets renfermés dans un espace déterminé, description détaillée des divers objets énumérés, enfin, comparaison des uns avec les autres, selon leur ressemblance et leurs différences, telles sont les opérations auxquelles on peut d'abord exercer les plus jeunes, en dirigeant leur attention par des questions. L'énumération se fera par le dénombrement et la dénomination exacte des objets. La description sera faite selon les cinq sens et comprendra les diverses propriétés qui se révèlent au tact, à la vue, à l'ouïe, à l'odorat, au goût. La comparaison se fera ensuite sous tous ces rapports. L'énumération sera simple d'abord; plus tard on pourra y joindre la classification des objets, ou leur classement selon leur origine, leur destina-

tion, leur utilité, etc. La description pourra ne se faire au commencement que pour un seul sens, et ne se compléter que peu à peu, de même que la comparaison ne pourra porter d'abord que sur un seul rapport.

De cette manière les enfants, tout en exerçant leur attention et leur jugement, acquerront en même temps des connaissances et se formeront au langage. Ces exercices, convenablement gradués, peuvent être très-variés et aussi amusants qu'instructifs. Ils porteront tantôt sur les objets suspendus à l'un des murs de l'école, ou bien sur tous les principaux objets que renferme la salle entière, tantôt sur un certain nombre de choses diverses, de livres, de fleurs, de fruits, de pierres déposées sur une table, ou de figures tracées sur un tableau, etc. On peut les varier à l'infini, et cette variété, en même temps qu'elle rendra les exercices plus utiles, sera un élément de succès de plus.

Pour cultiver l'imagination, comme faculté de reproduire les images, il y a d'autres exercices. On fait décrire aux enfants des objets qu'ils ont vus, qu'ils viennent de voir et qu'on leur a fait examiner dans ce but, ou bien on leur fait comparer un objet présent avec un objet absent. Dans tous ces exercices on dirige les enfants par des questions faites avec ordre et méthode, et l'on aura toujours soin de corriger en même temps les réponses sous le rapport du langage.

Il est une autre application de la faculté ima-

ginative : c'est celle qui consiste à se faire une idée des choses sur leur simple description. Pour la cultiver à cet égard, le maître fera des descriptions d'objets curieux, d'animaux et de plantes que les enfants n'ont jamais vus, en les comparant avec des objets analogues qu'ils connaissent déjà, puis il les interrogera pour s'assurer s'ils ont compris et retenu. C'est ainsi qu'il leur fera concevoir une idée du loup, en le décrivant par rapport au chien, du lion en le comparant avec le chat, du cèdre en le comparant avec le pin, etc. Une estampe, une peinture de l'objet ainsi décrit, qu'il mettra ensuite sous les yeux des enfants, achèvera utilement l'exercice.

Nous ne disons rien ici de l'imagination comme faculté poétique ou créatrice. Cette faculté n'est pas une faculté simple et ne peut être par conséquent cultivée par des exercices particuliers. Elle dépend, tant pour ses qualités que pour ses défauts, de l'imagination proprement dite et de la sensibilité, du jugement surtout, de tout le développement moral et intellectuel. Tout ce qu'on peut donc recommander à cet égard aux instituteurs, c'est de surveiller en général les manifestations de cette faculté, afin d'en prévenir les écarts. Plus, d'ailleurs, ils auront soin de fortifier l'attention, d'exercer l'imagination proprement dite et le jugement, plus ils seront sûrs de prévenir les erreurs de ce qu'un philosophe a appelé la *folle du logis*. Comme faculté de combinaison et d'invention, l'imagination peut être exercée direc-

tement, mais seulement dans les classes supérieures, par des compositions écrites, par des narrations et des descriptions faites de vive voix par les élèves. Enfin, en tant que la culture de l'imagination, comme faculté des conceptions idéales, intéresse le sentiment du beau, elle appartient à l'éducation esthétique.

Pour ce qui est de l'exercice de la *mémoire*, dont la fidélité est si importante pour le jugement, en renvoyant nos lecteurs aux excellentes pages que M. de Gérando a consacrées à ce sujet[1], nous nous permettrons seulement d'y ajouter quelques observations. On sait qu'une très-bonne mémoire peut se trouver unie à peu de jugement, ce qui prouve non pas, comme l'ont avancé des observateurs superficiels, qu'une bonne mémoire puisse nuire au jugement, mais seulement que le jugement est autre chose que de la mémoire, bien qu'il en dépende. Toutes les fois qu'un jugement ne porte pas sur une impression actuelle, il ne peut porter que sur des souvenirs, et alors la justesse en sera nécessairement en raison de la fidélité de ceux-ci. Une mémoire fidèle est donc la condition d'un jugement juste, tandis que les autres qualités de cette faculté, la facilité, l'étendue, la constance, intéressent seulement l'instruction ou la connaissance des choses. Pour que nos jugements, portant sur des idées acquises, soient justes, il suffit que la mémoire soit fidèle; mais comme instrument

1 Cours normal, 5.e Entretien.

d'acquisition, il importe qu'elle soit à la fois facile et constante, vaste et exacte. Il faut donc l'exercer sous ce double rapport, à deux fins, comme condition du jugement et comme instrument de la connaissance. Sous le premier rapport, le seul moyen c'est encore de fortifier l'attention. On ne retient bien que ce qu'on a bien observé, et il est rare qu'on oublie ce qui nous intéresse vivement. Pour assurer la fidélité des souvenirs, c'est donc encore l'attention qu'il faut surtout cultiver, et pour mieux faire retenir les notions qui sont l'objet de l'enseignement, il faut chercher à les rendre intéressantes. On peut, on doit ensuite exercer la mémoire, comme moyen d'instruction, par des procédés mécaniques pour ainsi dire, à retenir des séries d'idées ou de propositions, en faisant apprendre aux enfants des textes faciles. Nous examinerons ailleurs quel doit être l'emploi de la mémoire sous ce rapport. Nous verrons alors qu'on peut avoir beaucoup appris sans être véritablement instruit et sans savoir réellement, parce que tout ce qui a été imposé à la mémoire à force d'avoir été répété, n'entre pas pour cela dans l'intelligence; mais nous verrons aussi qu'il y a des choses qu'on n'est sûr de bien savoir qu'après les avoir apprises par cœur. Ici nous devons nous borner à insister sur la nécessité d'exercer la mémoire comme faculté de retenir, d'une manière durable et fidèle, les idées que nous nous formons par nous-mêmes, ainsi que celles que nous devons à l'enseignement; et pour cela il

n'y a pas d'autre moyen que l'habitude d'une attention forte et soutenue, qui est la condition commune d'un heureux emploi de l'observation sensible, de l'imagination comme faculté de conception et de reproduction, de la mémoire comme dépôt de nos souvenirs et comme faculté de retenir et de reproduire les pensées, et par suite du jugement lui-même.

Ces exercices qui ont pour objet de cultiver directement l'attention des élèves, ne dispensent pas du reste le maître de chercher à la captiver constamment, par le soin qu'il mettra à rendre ses leçons le plus intéressantes qu'il sera possible, l'attention étant toujours, chez les jeunes enfants surtout, en raison de l'intérêt. Il n'oubliera pas que toute leçon doit être, indirectement, un exercice intellectuel, en ce sens qu'on doit toujours s'adresser au jugement, et que nulle leçon n'est réellement utile qu'autant qu'elle a été bien comprise. Des exercices de calcul verbal et d'analyse grammaticale varieront utilement les exercices directs. On devrait consacrer dans les classes des *commençants* et des *moyens* deux heures par semaine aux exercices intellectuels proprement dits, deux autres au calcul verbal, convenablement gradué, deux autres enfin à l'analyse grammaticale et aux exercices de langage. Nous ne parlons pas encore ici du calcul ni de la grammaire comme objets de l'enseignement et comme moyens d'instruction, mais comme devant servir à l'éducation logique, à l'éducation des facultés intellectuelles. Le calcul

verbal est singulièrement propre à fixer l'attention et à former l'instrument de la pensée, en même temps qu'il est un moyen d'émulation et d'amusement pour les jeunes élèves. Il en est de même de l'analyse grammaticale, lorsqu'elle est faite avec intelligence, et qu'on a soin de la faire toujours porter sur des phrases exprimant des idées familières aux enfants. Le langage étant la condition et l'expression de la pensée, on ne saurait trop s'appliquer à les y exercer. Pour cela, il n'est pas nécessaire de commencer prématurément avec eux un cours de grammaire; il suffit de leur donner d'abord un bon exemple, puis de les reprendre toutes les fois qu'ils s'expriment mal; ensuite de leur bien expliquer tout ce qu'on leur fait apprendre, et de s'assurer toujours qu'on a été compris d'eux; enfin, quelque temps avant qu'ils passent dans la classe supérieure, de leur faire faire des analyses grammaticales. Une étude plus sérieuse et plus approfondie de la grammaire ne viendra que plus tard achever l'œuvre.

§. 5.

De l'éducation logique; suite. Du sens interne, de la réflexion, du jugement et du raisonnement.

Mais ce n'est pas seulement sur le monde extérieur et matériel qu'il faut habituer les enfants à porter leur attention. A mesure que l'homme, en se familiarisant avec la nature qui l'environne et

en vivant d'une vie commune avec ses semblables, a exercé son intelligence sur les objets du dehors, il éprouve le besoin de se replier sur lui-même; il s'ouvre dans son âme tout un monde de sentiments et d'idées, sur lequel il importe d'appeler de bonne heure l'attention des élèves. La connaissance de soi est la condition de tout perfectionnement de soi, et spécialement de toute amélioration morale. Il y a des gens qui ne parviennent jamais à se connaître et se font constamment illusion sur eux-mêmes, faute de s'être appliqués à s'observer et à se rendre compte des mouvements de leur âme. Or, sans cette connaissance de soi, il n'est guère possible de conserver l'empire de soi. Le légitime empire que la raison doit exercer sur les passions, sur tous les mouvements de l'âme, y compris les meilleurs, sur l'activité de toutes les facultés morales et intellectuelles, suppose, outre la force et la constance de la volonté, la connaissance de soi, de ses dispositions et de ses faiblesses, et cette connaissance ne s'acquiert que par l'habitude de porter sur ce qui se passe en nous une attention suivie, d'observer la scène changeante du monde intime avec le même intérêt que le spectacle du monde visible, de nous rendre compte de tous les mouvements de notre cœur, des modifications de notre esprit, de nos affections, de nos désirs, de toutes nos tendances.

Il est donc de l'intérêt de l'éducation d'habituer les enfants à réfléchir sur ce qui se passe en eux, d'abord pour leur faire connaître l'homme en

général, et ensuite pour leur apprendre à se connaître eux-mêmes comme individus.

A cette fin il nous paraît indispensable de consacrer, dans les classes supérieures, une heure par semaine, à des entretiens sur la nature de l'homme intérieur, suivant un certain plan, et en invitant toujours les enfants à vérifier sur eux-mêmes les observations composant cet enseignement, qui sera tour à tour didactique et socratique. Une psychologie des écoles primaires, un traité clair et précis de la nature de l'âme, pour servir de texte à cet enseignement, est encore un de ces livres élémentaires qui nous manquent. Par là on habituerait les enfants à descendre au fond de leur cœur et à s'étudier eux-mêmes. Il faudra de plus, de temps à autre, avoir avec eux des entretiens individuels, afin de les rendre attentifs à leurs penchants et à leurs défauts particuliers. Nous reviendrons sur ce point en traitant de l'éducation morale. Pour le moment il s'agit seulement de faire comprendre combien il importe à l'éducation tout entière d'appeler de bonne heure l'attention des élèves sur leur nature intérieure, au moyen d'un enseignement spécial et d'exercices dirigés expressément vers ce but. Il nous reste à voir comment on peut, dans les écoles primaires, exercer directement le *jugement* et le *raisonnement*.

Parler c'est affirmer, et penser c'est juger. Tous les précédents exercices ayant pour objet de fournir à la pensée des données exactes, serviront par conséquent à rendre le jugement plus sûr et plus

prompt. Mais il y a un double jugement. Il y a d'abord le jugement qu'en philosophie on appelle *synthétique* : c'est celui par lequel sont formées les idées sur les données de l'observation soit externe, soit interne, ou d'après la description et l'enseignement, et celui-là dépend de la sensibilité et de l'imagination, comme faculté de conception, lesquelles dépendent elles-mêmes, quant à leur degré de force et de sincérité, de l'attention intuitive. Sous ce rapport la justesse du jugement est assurée par les exercices ayant pour objet de fortifier l'attention, comme faculté d'observation et de conception. Il y a ensuite le jugement qu'on appelle *analytique* et qui porte sur les images et les souvenirs, sur les notions que nous nous sommes formées des choses : c'est le jugement qui décompose et applique les notions et les souvenirs. Mais comme les jugements que nous portons sur les choses dépendent matériellement des idées que nous nous en sommes faites, il est évident que les soins par lesquels on aura cherché à rendre exacts les jugements *synthétiques* qui forment les idées, assureront en même temps la vérité des jugements *analytiques*, qui n'en sont que la décomposition et la reproduction. Seulement il arrive, tantôt par paresse d'esprit, tantôt par précipitation, que nous ne voyons pas bien ce qui est renfermé dans nos idées ou que nous y voyons ce qui n'y est pas. Dans les deux cas nous nous trompons faute d'une attention suffisante. Cultiver le jugement, à cet égard, c'est donc encore cultiver l'attention, en

tant qu'elle s'applique à l'analyse de nos idées. Il faut donc, par de fréquents exercices, dont la méthode socratique fournit les règles, habituer les enfants à se rendre un compte exact des idées qui sont dans leur esprit, à puiser avec facilité dans leur intelligence, à bien interroger leur conscience et leurs souvenirs. En définitive, pour former le jugement, c'est toujours l'attention qu'il faut exercer et fortifier, puisque c'est toujours d'elle qu'en dépend la justesse : c'est toujours la même force de l'esprit, tour à tour appliquée aux choses et aux idées, qui préside à tous nos jugements. Seulement il faut recourir à d'autres moyens pour cultiver l'attention intuitive et imaginative, ou le jugement synthétique, qui forme les idées et les pose dans la conscience, et à d'autres pour exercer l'attention réfléchie, ou le jugement analytique, qui décompose les idées, les expose et les applique au dehors.

On en peut dire autant du raisonnement, qui n'est qu'une autre forme du jugement, et dont la justesse dépend également de la force d'attention. Comme le jugement, le raisonnement est tantôt *synthétique*, tantôt *analytique*, selon qu'il concourt à la formation même des idées, ou qu'il porte sur des idées toutes faites ou plutôt sur des propositions analytiques. Dans le premier cas il procède par *induction*, dans le second par *déduction*. Il y a cette différence entre l'*induction* et la *déduction*, que celle-là énonce quelque chose de plus que ce qui est donné dans l'observation, et que celle-ci



ne fait que dire explicitement ce qui est renfermé dans des propositions admises. Il résulte de là que les raisonnements d'induction dépendent surtout de l'attention intuitive, tandis que l'attention réfléchie préside aux raisonnements de déduction. Et comme en définitive la vérité réelle de toute déduction suppose un principe vrai et fondé sur l'observation, soit externe, soit interne, il s'ensuit que tout raisonnement dépend avant tout et principalement de l'attention intuitive ou d'observation. Ensuite l'induction a ses règles particulières comme la déduction. Comme l'induction conclut du particulier au général et des parties au tout, elle est d'autant plus exacte et plus sûre qu'on a observé plus de cas particuliers et que l'on connaît plus de parties essentielles d'un tout qu'il s'agit de concevoir. Un homme commet une mauvaise action : peut-on conclure de là que c'est un homme profondément immoral? Il est évident que ce serait là une induction précipitée, de même que si, ayant observé que, dans un cas donné une circonstance fortuite paraît avoir déterminé la guérison d'un mal, on croyait avoir trouvé un remède certain pour guérir ce mal dans tous les cas possibles. Or on porte tous les jours de ces jugements-là, et il est facile d'en faire comprendre l'erreur, même à des enfants. Il y a des proverbes populaires destinés à la prévenir, tels, par exemple, que ceux-ci: *Une fois n'est pas coutume; l'habit ne fait pas le moine, etc.*

Quant aux raisonnements de déduction, leur

vérité dépend d'abord de celle des propositions qui leur servent de fondement ou de principe. Si celles-ci sont le produit d'une induction illégitime, on ne peut en déduire que l'erreur : de là cette première règle de tout raisonnement de déduction, qu'il faut en examiner le principe selon les règles de l'induction. On dit, par exemple, « Cet homme doit être méchant, parce qu'il est malheureux. » C'est là un mauvais raisonnement qui repose sur un principe faux, à savoir que le malheur n'est jamais que l'effet de l'inconduite. Mais on peut aussi déduire de fausses conséquences d'un principe vrai en y voyant plus que ce qu'il renferme. Rien de plus commun que d'entendre dire : « La richesse est un moyen de bonheur, or cet homme est riche, donc il est heureux, » comme si la richesse faisait nécessairement le bonheur.

On voit que ces règles ne sont pas si difficiles à comprendre et qu'on peut fort bien les mettre à la portée des écoles populaires. On peut aller plus loin, et leur enseigner jusqu'aux principes fondamentaux de tout raisonnement de déduction. Tout raisonnement de ce genre repose sur un de ces deux axiomes logiques : Tous les attributs du genre sont à plus forte raison les attributs des espèces, et les attributs d'un attribut sont les attributs du sujet de cet attribut. « Tous les hommes sont sujets à se tromper, il n'y a donc pas lieu de s'étonner que les plus sages se trompent quelquefois. » Ce raisonnement est fondé sur le premier de ces axiomes. « Nous sommes responsables de nos actions, parce

que nous sommes libres » : ce raisonnement est fondé sur le second.

Les analyses logiques et les analyses réelles de propositions données, en commençant par les plus simples, sont les meilleurs exercices pour former le jugement et le raisonnement.

Il va sans dire que tous ces exercices, ayant pour objet l'éducation logique, devront être convenablement gradués. Dans la classe des commençants on se bornera à ceux qui sont destinés à éveiller l'attention intuitive, à des exercices de nomenclature, de mémoire et de calcul verbal simple; dans la seconde classe on y ajoutera des exercices d'imagination, d'analyse grammaticale et de calcul chiffré; dans la troisième, enfin, on exercera le sens interne, la réflexion, le jugement, le raisonnement, et l'on ajoutera aux précédents exercices l'analyse logique, la composition, le calcul raisonné.

§. 6.

De l'éducation religieuse dans les écoles primaires populaires.

C'est à juste titre que l'instruction religieuse et morale est placée au premier rang parmi les objets de l'enseignement primaire. Mais cette instruction est aussi difficile qu'importante, et en général c'est la partie de l'éducation publique qui laisse le plus à désirer.

Il y a des objets de l'enseignement qu'il suffit de faire entrer dans l'esprit par l'intuition, par la des-

cription, par le raisonnement, et de confier à la mémoire par une répétition fréquente. La religion et la morale ne sont pas de ce nombre. Fondées sur des instincts de la nature humaine, mais contraires en apparence à d'autres penchants, et incessamment combattues par les intérêts vulgaires et matériels, elles ne sont puissantes que par le sentiment et la volonté, bien qu'elles n'agissent que par le jugement. C'est d'elles surtout qu'il est vrai de dire que l'instruction n'est rien sans l'éducation.

Ordinairement on confond ensemble l'éducation religieuse et l'éducation morale, parce qu'elles se prêtent un mutuel appui et que la dernière surtout a besoin de la première; mais elles n'en sont pas moins distinctes l'une de l'autre, comme les dispositions auxquelles elles se rapportent, et ont chacune leur méthode particulière.

L'éducation religieuse suppose dans la nature humaine une disposition particulière qu'il s'agit d'éveiller et de développer, et l'on ne peut nier qu'une pareille disposition n'existe. L'existence même de la religion sous des formes si variées, la puissance qu'elle exerce sur les esprits, l'universalité de son empire le prouvent. Ainsi que la musique doit sa puissance à l'oreille même sur laquelle elle agit, de même la religion doit la sienne à la nature religieuse de l'homme, que les révélations divines et les méditations des philosophes ont pu éclairer et développer, mais qu'elles supposent et n'ont pu créer.

C'est en vertu même de sa nature, c'est parce

qu'il a été fait à l'image de Dieu, que l'homme aspire à l'infini et qu'il s'élève vers Dieu, pour peu qu'il puisse se développer et se montrer ce qu'il est. Mais cette disposition fondamentale, toute naturelle et universelle qu'elle soit, a besoin d'être éveillée, développée, dirigée. Laissée à elle-même, elle se développe lentement et selon les circonstances extérieures; elle peut s'égarer dans ses développements : de là la nécessité de l'éducation religieuse pour l'espèce comme pour l'individu. La Providence fait l'éducation religieuse de l'espèce : c'est aux instituteurs et aux ministres de la religion, dépositaires des révélations divines et représentants du développement actuel du sentiment religieux dans l'espèce, à faire celle des générations nouvelles.

Le premier devoir de cette éducation est non de faire naître le sentiment religieux dans les âmes, il y existe virtuellement, mais de l'éveiller, de le réaliser pour ainsi dire. Pour cela il faut s'adresser tour à tour au sentiment et à la raison naissante de l'enfant. Le petit ouvrage du chanoine Schmid : *Henri d'Eichenfels, ou comment un jeune enfant apprit à connaître Dieu*, peut à cet égard servir de modèle. Il y a du reste plusieurs manières d'éveiller et de nourrir la conscience religieuse des enfants. Ordinairement l'œuvre est déjà commencée quand ils arrivent à l'école, et il ne s'agit que de la continuer avec intelligence. Une condition essentielle de cette éducation, c'est que le maître soit personnellement animé d'un vif sentiment religieux, qu'il brûle lui-même de cette flamme divine, qui, alors,

ira d'elle-même éclairer et réchauffer l'âme de ses élèves. Des prières faites au commencement et à l'issue de l'école sont aussi un moyen de nourrir ce sentiment, mais à condition qu'elles soient simples, naïves, faciles et toujours récitées avec solennité. Trop souvent ces prières sont au-dessus de l'intelligence des enfants ou faites à la hâte, sans recueillement et sans onction, et dans ce cas elles ne produisent que l'indifférence et sont plutôt contraires qu'utiles au but qu'on se propose. Dans les entretiens qu'ils consacrent à cette œuvre importante, il faut que les instituteurs sachent profiter des occasions que peuvent leur offrir soit des événements qui touchent de près leurs élèves, soit les changements de saison et surtout quelque phénomène peu ordinaire, pour animer le sentiment religieux. Ce sentiment, une fois éveillé, se nourrit ensuite et se développe par la vue des merveilles de la nature, par la réflexion sur les expériences de la vie, par le récit des plus anciennes traditions de l'espèce humaine, par celle surtout qui se rapporte à l'origine de l'homme sur la terre, qui est la merveille des merveilles, et qu'il est impossible de comprendre sans l'intervention directe d'un être divin; il se nourrit et se développe par la prière, par les augustes cérémonies du culte, par l'instruction enfin et par l'initiation solennelle des élèves aux saints mystères.

Nous verrons ailleurs quelle doit être cette instruction et ce que suppose cette initiation; et nous remarquons seulement ici que l'instruction reli-

gieuse ne peut se donner avec fruit que lorsque les enfants y ont été préparés par l'éducation religieuse et qu'elle ne doit avoir d'autre but que de compléter cette éducation. La religion est tout à la fois sentiment, culte et science, et elle n'a de prix comme science qu'autant qu'elle est fondée sur le sentiment et qu'elle peut s'exprimer par le culte. Le culte lui-même n'est quelque chose que par le sentiment et la connaissance. Sans l'instruction le sentiment religieux est aveugle et sans portée, et le culte n'est sans elle qu'un mécanisme sans valeur; mais sans le sentiment, l'instruction tombe sur un sol stérile et ne produit pas de fruit. Qu'avant tout donc on s'applique à former et à développer le sentiment ou l'esprit religieux, qui est tout à la fois crainte de Dieu, respect, adoration, amour, et par suite résignation aux décrets de la Providence, abnégation de soi, humilité, charité, dévouement à ses devoirs comme étant l'expression de la volonté divine, dévouement rendu facile par la confiance en Dieu et par l'espérance d'une vie meilleure.

Tel doit être l'objet de l'éducation religieuse, sans laquelle l'instruction est impuissante comme telle. Pour cela il faut donner à l'enfant la conscience tout à la fois de la haute dignité de l'homme, de sa noble origine, de son immortelle destinée, et de sa misère, de sa faiblesse, de sa fragilité actuelle; remplir son âme de la crainte et de l'amour de Dieu, et élever son esprit par les idées sublimes de l'infini, de l'éternel, de l'absolu. Après cela,

l'instruction proprement dite n'aura plus qu'une tâche facile à remplir; et quelles que soient par la suite les révolutions que puisse subir l'esprit de vos élèves, devenus hommes, leurs convictions religieuses demeureront inébranlables comme sentiment, et leur foi intime résistera à tous les doutes qui viendront l'éprouver. Le système de leurs croyances pourra se modifier, être renversé même; mais ils croiront encore au fond de leur cœur alors même que l'incrédulité se sera emparée de leur intelligence, si toutefois l'incrédulité, quant aux doctrines essentielles, peut entrer dans des esprits ainsi préparés.

§. 7.

De l'éducation morale dans les écoles primaires.

Ordinairement, dans les écoles primaires, l'éducation morale se borne à quelques enseignements rattachés à l'instruction religieuse, à quelques exhortations faites occasionnellement aux élèves, et à la discipline. Cela est loin de suffire, et il est de toute nécessité de pourvoir plus largement à cette partie importante de l'éducation publique, et d'en faire l'objet d'exercices directs et de soins particuliers.

L'éducation morale a sans doute des rapports intimes avec l'éducation religieuse; elles se supposent mutuellement et doivent sans cesse être rapportées l'une à l'autre. Le sentiment moral et le sentiment religieux reposent sur un même fon-

dement, et tout en se développant séparément, ils influent l'un sur l'autre et tendent ensemble vers un même but. La religion et la morale ont leur racine au fond de la conscience que l'homme a conservée, à travers toutes les révolutions de l'histoire, de sa noble origine et de sa haute destination ; elles sont le développement de ce germe divin que Dieu déposa dans l'âme humaine lorsqu'il créa l'homme à son image; elles ont pour objet de rétablir cette conscience dans toute sa force et toute sa clarté primitives, et de lui inspirer des sentiments, des pensées et des actions dignes de cette origine et de cette destination. La religion d'ailleurs est la sanction nécessaire de la morale, et il y a des vertus précieuses qu'elle seule peut nous donner. Une piété sans moralité est un sentiment stérile, une fleur sans fruit, et une moralité qui ne s'appuie pas sur la religion, manque de sa plus puissante garantie. Mais la piété et la moralité n'en sont pas moins le produit du développement de deux dispositions distinctes, bien que fondées sur un même principe de conscience, et malgré leur principe commun et leur commune tendance, le sentiment religieux et le sentiment moral ont besoin chacun d'une éducation particulière. Il ne faut ni priver la morale de l'appui que lui prête la religion, ni la faire dépendre entièrement de certaines croyances, comme en étant la condition nécessaire. L'obligation morale s'impose à la conscience d'une manière absolue, et le but que doit se proposer l'éducation à cet égard,

c'est d'habituer les hommes à faire leur devoir uniquement pour obéir à la voix de la conscience.

L'instruction suffit encore moins pour développer le sentiment moral que pour nourrir le sentiment religieux. Ce qui manque à la plupart des hommes, c'est moins la connaissance matérielle de ce qui est bien ou mal, qu'une conscience éclairée, un vif sentiment du devoir et la force de résister à la tentation, de dominer les passions, et d'exécuter avec fermeté et constance ce qu'on a reconnu pour bien.

Trop ordinairement l'instruction morale se borne à inculquer aux élèves de certains préceptes, en s'adressant à leur mémoire plutôt qu'à leur jugement; mais elle n'atteint réellement son but qu'autant qu'elle parvient à leur donner la conviction que ces préceptes sont pour eux obligatoires. Ainsi qu'une proposition de géométrie n'est scientifiquement quelque chose pour celui qui l'étudie qu'autant qu'elle lui est démontrée, de même un précepte de morale n'a réellement une valeur pour celui à qui il s'adresse, que du moment où il en a compris l'obligation et qu'il lui paraît imposé par sa propre conscience.

Dites, par exemple, à un sauvage indien qu'il faut oublier les injures, pardonner à un ennemi vaincu et lui rendre le bien pour le mal. Ce sauvage qualifiera d'absurde ce précepte sublime. Il accordera tout au plus qu'il peut être bon pour un homme blanc, ayant d'autres devoirs et d'autres mœurs que les hommes rouges. Peut-être, s'il

a une haute idée de votre esprit, il l'admettra sur parole, et, par déférence, s'y conformera extérieurement. Mais il est évident que son obéissance, dans ce cas, n'aurait rien de moral. Pour lui faire réellement adopter et pratiquer librement ce précepte, il faudra l'amener à le considérer comme raisonnable, comme beau et sublime, comme véritablement obligatoire; c'est-à-dire il faudra développer sa conscience morale jusqu'au point où le pardon des injures lui apparaisse comme un devoir nécessaire, et où il ne puisse plus y contrevenir sans éprouver des remords, sans se sentir blessé et offensé lui-même au fond de son cœur, ni le pratiquer sans que sa nature la plus intime en soit profondément satisfaite.

On voit par cet exemple que l'instruction morale, pour être vraiment utile, suppose le développement de la conscience, et ce développement est le premier et le principal devoir de l'éducation morale.

Considérée comme disposition naturelle, la conscience morale est la même dans tous les hommes; mais en tant qu'elle est développée, elle varie, elle est diverse, parce qu'elle se montre à divers degrés de développement. C'est pour n'avoir pas fait cette distinction qu'on est tombé dans des erreurs que, dans l'intérêt de l'éducation, il importe de relever.

Cette conscience naturelle, que J. J. Rousseau appelle *un instinct divin, une immortelle et céleste voix, un guide assuré d'un être ignorant et borné, mais intelligent et libre*, et qu'il oppose *à un enten-*

dement sans règle et à une raison sans principe, n'est comme instinct qu'une disposition, un germe divin qui ne peut se développer et fructifier que par la vie sociale, et qu'à l'aide de ce même entendement, de cette même raison que Rousseau semble mépriser. C'est pour cela que la loi morale qui, selon une expression de S. Paul[1], *est gravée dans les cœurs*, ne se fait pas entendre à tous dans les mêmes termes et avec la même force; la conscience a besoin de se former, le jugement moral d'être cultivé; et si l'on ne peut jamais mal faire en obéissant à la voix de ce juge intérieur, ce juge lui-même peut se tromper faute d'instruction, et, s'il est incorruptible, il n'est pas naturellement infaillible.

Cependant on a fort exagéré la diversité des opinions morales selon les temps et les lieux. Cette diversité porte plus sur les usages et les coutumes, sur les lois et les institutions, que sur les idées morales proprement dites, et provient de ce que la conscience n'est pas partout également développée.

L'homme naît partout avec les mêmes dispositions; partout il est animé du même souffle divin; partout il fait une distinction entre le bien et le mal, et nulle part il ne regarde toutes les actions comme également permises ou indifférentes; partout il les juge sur une autre mesure encore que celle de la seule utilité ou de la seule prudence; partout enfin il reconnaît à son activité d'autres

---

1 Rom. II, 15.



limites que celles de ses forces et de ses désirs, et c'est cette libre reconnaissance d'une certaine limite à son activité, que la prudence ne commande pas et que n'impose pas la nécessité, qui constitue la moralité, ou du moins le premier degré du développement moral. Sauf peut-être quelques misérables tribus, non pas sauvages ou incultes, mais abruties par la misère ou dégradées par la servitude; sauf peut-être encore, au milieu des nations civilisées, quelques individus égarés par de funestes et stupides doctrines et par le vice, ou quelques sophistes abusés, mais non convaincus intimement, par une fausse spéculation, tous les peuples et tous les hommes, les plus forts et les plus sauvages mêmes, reconnaissent les droits de la justice et de la foi jurée, et, s'ils y manquent, le remords vient attester la réalité et la majesté de la loi avec plus de force encore que la vertu.

Mais si la morale est innée, elle l'est comme l'arithmétique, ainsi que l'a dit Leibnitz. Livrée a elle-même, la conscience ne se développe que graduellement et selon les circonstances, et il appartient à l'éducation de diriger et de hâter ce développement par l'instruction, en élevant la conscience des enfants et des jeunes gens jusqu'au point où est arrivée la conscience du genre humain. L'enseignement moral est pour les enfants, comme pour les tribus encore incultes, une sorte de révélation, comme la morale chrétienne, dans plusieurs de ses préceptes, fut une révélation pour les Juifs et pour le monde entier; mais il faut faire en sorte

que cette révélation soit librement acceptée par les élèves, en leur montrant qu'elle est virtuellement dans leur cœur et dans leur raison.

En même temps que par l'instruction on donne ainsi aux élèves la conscience explicite de leurs devoirs, depuis les plus simples et les plus naturels jusqu'aux plus nobles et aux plus sublimes, qu'on s'applique à former leur jugement moral, en soumettant à leur appréciation des actions réelles ou fictives. Il y a longtemps que l'on connaît la puissance de la morale enseignée par l'exemple; mais on ne s'en sert peut-être pas assez pour exercer le tact moral des enfants. Kant conseille aux instituteurs de livrer au jugement de leurs élèves la vie des personnages historiques, et de leur faire apprécier le degré de moralité de leurs actions. Il veut qu'on leur demande d'abord si une action, prise en elle-même, est conforme à la morale et à quel précepte, et si ce précepte est d'obligation rigoureuse ou seulement facultative. Après s'être ainsi assuré de la légalité de l'action, de sa conformité matérielle avec la loi, on demandera si elle est véritablement morale, si elle a été inspirée par le respect de la loi, par le seul amour du bien et du devoir. Ces exercices non-seulement serviront à former le sens moral; ils feront encore naître un vif intérêt pour la moralité même. De nombreux exemples de pureté morale donneront aux élèves la conscience de leur propre liberté, de leur indépendance des penchants et des désirs sensuels, et feront naître en eux une généreuse émulation.

Selon le même philosophe, pour peu que la raison ait pu se développer, la différence entre le bien et le mal y est aussi nettement marquée que celle de la main gauche et de la main droite. Racontez à un enfant de dix ans à peu près (mais à un enfant qui ait jusque-là reçu une éducation convenable) l'histoire d'un homme qu'on a cherché à entraîner à rendre un faux témoignage par des promesses éblouissantes d'abord, puis par des menaces y compris celle de la mort, enfin par des tortures physiques et morales, en faisant dépendre de sa docilité le salut même de sa famille; dites-lui que cet homme a résisté aux promesses et aux menaces, à toutes les douleurs, et de la simple approbation vous le verrez passer à l'admiration, au respect, à la vénération, et finir par le désir d'être capable lui-même de tant de grandeur, de partager le sort de la noble victime.

Le grand défaut de la plupart des histoires morales que l'on raconte aux enfants, c'est leur caractère romanesque. On s'y applique beaucoup trop à montrer le mal puni matériellement et la vertu récompensée de même. Sans parler de ce qu'il y a de peu chrétien et de peu moral dans cette manière d'interpréter les voies de la Providence sur la terre, ne risque-t-on pas de nourrir par là même cet égoïsme que la morale doit affaiblir, et n'est-il pas à craindre, lorsqu'un jour l'enfant, devenu homme, verra le monde réel si différent de ce monde idéal, que sa moralité ne soit gravement compromise?

Que l'on montre aux enfants, par des exemples tirés de l'expérience, les conséquences naturelles du vice et de la vertu; qu'on leur rende sensible tout ce que le premier traîne après soi de maux et de honte, de douleurs et de remords, et tout ce que la seconde a de noble et de grand, ce qu'elle offre d'avantages même et de joies pures et intimes. Qu'on leur fasse voir, par exemple, dans quels embarras s'engage le menteur lorsqu'il veut soutenir ses mensonges, et à quel discrédit, à quel mépris il s'expose lorsqu'il se trahit par ses propres contradictions; qu'on leur dise les suites funestes de l'incontinence, de l'oisiveté, de la paresse, de l'improbité, de l'envie, de la haine, de l'emportement, de tous les vices, de toutes les passions mauvaises; que d'un autre côté on leur fasse comprendre comment la probité produit la confiance et la considération et par là même le crédit et la prospérité, les heureux effets de la modération, de l'amour du travail, de la tempérance, de la bonté, de toutes les bonnes qualités, de toutes les vertus. Mais qu'après cela on s'applique surtout à leur faire haïr le vice pour lui-même, comme déraisonnable, comme honteux, comme dégradant l'homme, et aimer la vertu pour elle-même, à cause de sa propre dignité et de sa propre beauté. Que le crime leur apparaisse malheureux au milieu de la plus haute prospérité et d'autant plus odieux qu'il est plus triomphant, et que la vertu leur paraisse encore digne d'envie alors qu'elle est arrivée au comble de l'infortune, et d'autant plus

belle que pour se maintenir il lui aura fallu faire de plus grands efforts et de plus grands sacrifices.

Par là même que la conscience se développe davantage et que le sens moral devient plus vif et plus délicat, le devoir s'impose à la volonté d'une manière plus impérieuse; et il est difficile, si ce n'est impossible, de manquer à une obligation qui se présente à l'esprit avec un haut degré de clarté et à la raison avec le caractère de la nécessité. Mais l'homme n'est pas une pure intelligence; ses intérêts actuels, les penchants de sa nature physique, ses passions forment en lui une puissance qui n'est pas nécessairement hostile, mais souvent opposée à la raison morale et qui le pousse fréquemment dans un sens contraire. Et ainsi qu'il ne suffit pas de la seule science pour conduire un navire à bon port, mais qu'il faut encore au pilote du courage et assez de force pour le diriger à travers les flots et la tempête, de même il faut à l'homme, outre la connaissance de ce qui est bien, la fermeté et la constance nécessaires pour résister aux sollicitations des sens et aux orages des passions. Apprendre à gouverner ses désirs et à régler ses passions par la prudence et selon les principes de la raison, exercer le courage moral et fortifier la volonté, tel est le second devoir de l'éducation morale. Il faut de très-bonne heure habituer les enfants à résister aux penchants naturels, à modérer les désirs passionnés, à commander à tous les mouvements de leur âme. Cette habitude ne peut s'acquérir que par l'exercice et des efforts soutenus. Plus on laisse

prendre d'empire à cette puissance, plus il devient difficile de s'en rendre maître et plus on en devient l'esclave; mais en revanche la force de la volonté s'accroît avec le succès. De là l'importance des bonnes habitudes contractées dans l'enfance et la jeunesse. Outre l'instruction, qui éclaire la conscience et forme le sens moral, les moyens à employer pour donner à la raison la force nécessaire pour vaincre les passions et les désirs illégitimes, sont les conseils de la prudence, un vif sentiment de la dignité humaine, et surtout la voix de la religion. Nous verrons ailleurs ce qu'y peut la discipline. Tous ces moyens sont à la disposition des instituteurs, secondés par les pasteurs. C'est ici surtout que l'intervention de la religion dans l'intérêt de la morale est indispensable. Religieusement élevés, nos enfants ne pourront que marcher dans les voies de Dieu, qui sont celles de la justice, de la vérité, de la pureté, de l'humanité. Que Dieu leur soit donc présenté, non pas seulement comme le créateur et le modérateur de l'univers, mais surtout comme l'auteur et le gardien de la loi morale qu'il a lui-même gravée dans nos cœurs. Que la voix de la conscience soit donc pour eux, ce qu'elle est en effet, la voix de Dieu : elle en deviendra, non pas plus obligatoire, mais plus imposante, plus puissante, plus sacrée. Qu'ils cherchent surtout dans la prière, dans l'habitude de s'élever vers Dieu et de remplir leur âme de la pensée de l'infini, en même temps un refuge contre le malheur et la force de résister au mal!

Du reste l'éducation morale des enfants suppose de la part des instituteurs la connaissance de leur caractère individuel. Pour les uns il suffit de diriger convenablement le développement progressif de leur conscience, de leur donner de bonnes impressions et de bonnes habitudes, tandis que d'autres, plus enclins au mal et plus faciles à la tentation, soit à cause de la faiblesse de leur caractère, soit à cause de sa violence, doivent être l'objet de soins particuliers. Quant aux enfants vicieux et corrompus, il faudrait les soumettre à un traitement à part, les séparer même comme ceux qui sont atteints d'un mal contagieux. L'école en général ne doit pas être une maison pénitentiaire ou de correction; elle ne peut l'être qu'exceptionnellement, et la méthode à suivre pour moraliser les enfants ne doit avoir rien de commun avec celle qu'on emploie pour ramener des criminels dans la voie du bien.[1]

Nous connaissons toutes les difficultés que rencontre l'éducation morale dans les écoles populaires, mais elles ne nous paraissent pas insurmontables. Déjà il n'y a pas de si mauvaise école primaire où l'on ne fasse quelques efforts en ce sens, et pas de si mauvais instituteur qui ne sente qu'ils sont un devoir. Partout on enseigne plus ou moins bien la morale en l'appuyant sur la religion; partout on exhorte les enfants, soit en masse, soit individuellement, à faire le bien, à fuir le mal, et l'on

1 Voir la note IX.

cherche à les corriger de leurs défauts, à leur faire contracter de bonnes habitudes; partout, par des moyens de discipline, on s'efforce de les accoutumer à l'ordre, à la propreté, à l'obéissance. Eh bien, nous demandons seulement qu'on donne plus de place et d'intensité à cette instruction, qu'on mette plus de méthode et de suite dans ces efforts, et que la discipline, subordonnée à un but plus élevé, devienne surtout un moyen d'éducation morale. Il ne s'agit, en un mot, que de régulariser, de perfectionner, de compléter ce qui déjà se pratique à peu près partout.

Les obstacles dont on se plaint ne sont pas dans la nature même des écoles populaires : qu'elles soient organisées convenablement, que ceux qui les dirigent soient dignes de leur mission, que les autorités qui y sont préposées sachent les seconder selon l'intention de la loi et le vœu de l'humanité, et l'éducation morale ne sera plus si difficile; elle produira les plus heureux fruits, malgré toutes les influences contraires auxquelles les enfants sont exposées en dehors de l'école, et malgré tout ce que l'éducation domestique peut laisser à désirer.

En général les parents, souvent même les plus vicieux, désirent que leurs enfants soient élevés pour la vertu, et respectent leur innocence; la plupart ne pèchent à cet égard que par ignorance ou par faiblesse. Qu'on vienne à leur aide autant que cela est possible, et que, dans les campagnes, les instituteurs se joignent pour cela aux curés et aux pasteurs; que partout où cela est possible, ils

s'entendent avec les parents de leurs élèves; que dans tous les cas ils remplissent leur devoir dans l'école, et qu'ils redoublent de zèle et de vigilance là où l'éducation de famille les délaisse ou leur est contraire!

L'éducation morale, dans les écoles populaires, sera d'autant plus facile, que leur organisation sera plus complète, et c'est surtout dans son intérêt, beaucoup plus que dans celui de l'instruction proprement dite, qu'il est à désirer qu'il y ait partout des salles d'asile, où elle puisse commencer pour ainsi dire avec la vie intellectuelle des enfants, et, au delà des écoles ordinaires, des écoles pour les adolescents, où elle puisse être complétée au moment même où avec l'âge de raison commence aussi celui des passions, et où a lieu le passage de l'enfance à la jeunesse, de la vie insouciante de l'école à la vie active et tourmentée du monde.

Il faudrait un livre pour indiquer avec quelque détail la marche à suivre dans l'éducation religieuse et morale depuis les écoles du premier âge jusqu'aux écoles d'adultes. Espérons que bientôt un pareil ouvrage, digne de son objet, sera mis entre les mains des instituteurs pour les guider dans cette partie importante de leur mission. En attendant nous recommandons ce grand intérêt aux directeurs des écoles normales primaires, aux comités d'instruction, aux pasteurs, aux inspecteurs, et surtout au dévouement des maîtres eux-mêmes, dévouement sans lequel tous les préceptes de la méthode demeureraient infructueux.

§. 8.

De l'éducation esthétique.

Qu'on ne s'effraye pas de ce grand mot d'*éducation esthétique,* et que l'on n'en prenne pas occasion pour nous objecter que nous demandons trop aux écoles populaires. L'éducation esthétique a pour objet le développement du sentiment du beau et du sublime, de la propreté, de l'ordre, de la convenance, de l'harmonie. Ce sentiment, comme on l'a dit, est avec le sentiment religieux, le sentiment moral et l'amour désintéressé du vrai, un des éléments constitutifs de la nature supérieure, de la vraie nature de l'homme, et comme tel c'est un devoir de le cultiver : son développement doit faire partie de toute éducation, de celle du peuple comme de celle des autres classes de la société. Il y a d'abord droit par lui-même, à cause de sa propre importance, et ensuite à cause de ses rapports intimes avec le sentiment moral et le sentiment religieux.

Le sentiment du beau, comme amour désintéressé, est une des dispositions de l'espèce humaine qui en attestent la noble origine, et son développement, en ennoblissant les penchants et l'activité de l'homme, contribue nécessairement à assurer l'empire de sa nature supérieure sur sa nature animale. Le nourrir et le cultiver, c'est nourrir et favoriser l'homme intérieur, l'homme véritable; c'est par conséquent ajouter à sa vraie félicité. La

culture du sentiment du beau est de plus favorable au développement moral. Elle élève l'âme, adoucit les mœurs et diminue la violence des passions. L'amour sincère du beau, de l'ordre, de l'harmonie, est presque une garantie de bonté, de noblesse, de probité, de vertu; il s'allie difficilement avec la cruauté, la bassesse, l'injustice, avec le vice. Un vif sentiment des beautés de la nature surtout est, selon Kant, le plus souvent l'indice d'une grande moralité; il est très-propre d'ailleurs à nourrir le sentiment religieux.

Il ne s'agit donc pas de savoir si la culture de ce sentiment est désirable, mais si elle est possible dans les écoles primaires, et dans quelles limites elle y devra se renfermer.

Déjà dans les livres que l'on met entre les mains des élèves de ces écoles, il y a des morceaux sur les beautés de la nature, des descriptions destinées à porter leur attention sur les harmonies et les convenances naturelles, sur la sagesse et la grandeur qui éclatent partout dans le monde; déjà l'on fait à tout instant appel à leur amour inné du beau et du convenable, et l'on cherche à leur faire aimer l'ordre et la propreté indépendamment des avantages qui en résultent; déjà presque partout la musique vocale et le dessin linéaire font partie de l'enseignement primaire : or ce sont là précisément les éléments de cette éducation esthétique que nous réclamons pour les écoles populaires. Nous ne prétendons pas que l'on y enseigne la littérature et les beaux-arts, que l'on y forme des hommes de

goût et des artistes. Nous demandons seulement que l'on développe un peu plus, dans les enfants, le sentiment du beau et de la convenance, que l'on ouvre leurs yeux au spectacle de la nature, qu'on leur en fasse admirer les merveilles.

. Qui n'a pas été frappé dans les campagnes de l'indifférence que montrent la plupart des habitants pour les beautés qui les environnent? Cette indifférence ne vient pas du peu de loisir qu'ils auraient pour les contempler, ni de l'habitude de vivre au milieu d'elles, mais principalement d'un défaut d'éducation; c'est qu'on n'a pas éveillé en eux le sens du beau; on les a laissés aveugles pour toutes ces beautés tour à tour gracieuses et sublimes dont la nature est pleine, et sourds à sa voix, aux harmonies dont elle abonde. Ils n'en connaissent guère que les utilités et les terreurs. Il serait pourtant bien facile de leur en faire comprendre les merveilles, et de leur faire trouver dans ce spectacle une source intarissable de nobles plaisirs et un délassement plus utile que celui que leur offrent le cabaret et de grossiers amusements. Le goût du beau et de la convenance une fois éveillé en eux, leurs mœurs en général s'ennobliraient et en deviendraient plus polies et plus pures; et le travail des champs, loin d'y perdre, aurait pour eux un attrait de plus.

Déjà il y a, en Alsace, quelques instituteurs qui, à de certaines époques de l'année, font des promenades et même des excursions assez lointaines avec l'élite de leurs élèves, et qui profitent de cette oc-

casion pour appeler leur attention sur le spectacle de la nature. Il y a, dans chaque saison de l'année, des fêtes d'église qui, sans rien perdre de leur caractère religieux, pourraient servir à cet usage: telles sont d'abord les fêtes patronales, puis le lundi de Pâques et le lundi de la Pentecôte au printemps et au commencement de l'été, la fête de l'Assomption au moment de la moisson, la Toussaint avec laquelle coïncident la fin des vendanges et les dernières récoltes de l'année, Noël enfin et le jour de l'an, qui nous apportent les beautés sévères de l'hiver.

A ces promenades, auxquelles ne seraient admis que les plus avancés, se joindraient des leçons faites à l'école, les unes faisant partie du plan d'études et se rattachant à celles qui ont pour objet d'expliquer aux élèves les principaux phénomènes de la nature, les autres occasionnelles et amenées soit par la lecture, soit par la présence actuelle d'un de ces phénomènes, tels, par exemple, que l'arc-en-ciel, ou le lever du soleil. En général, il faut qu'un bon instituteur sache profiter habilement, dans l'intérêt de l'éducation de ses élèves, de tous les incidents qui peuvent survenir et de leurs dispositions actuelles, C'est en même temps un bon moyen de faire diversion à la monotonie de la marche habituelle de l'enseignement, sans qu'il en résulte aucune confusion et qu'il soit dérogé sérieusement à l'ordre établi. Souvent ces leçons improvisées sont les plus utiles et font l'impression la plus profonde.

Le dessin linéaire, outre son utilité matérielle, sera un autre moyen de nourrir le sentiment du beau, ainsi que la musique vocale, qu'il ne faut pas seulement cultiver dans l'intérêt du chant d'église, mais encore dans celui du chant profane. Le goût du chant est généralement répandu en beaucoup de contrées : il faut venir à son aide et le faire tourner au profit de l'éducation et des bonnes mœurs, en substituant à des chansons souvent grossières et obscènes, des poésies simples et faciles, mais que le bon goût n'ait pas à désavouer et que ne condamne pas la moralité.

Une autre partie essentielle de l'éducation esthétique, dans les écoles populaires, a pour objet de faire aimer aux élèves l'ordre et la propreté. L'ordre plaît par lui-même et indépendamment des avantages qui en résultent. La discipline en fait un devoir, l'éducation esthétique un plaisir et une habitude pour la vie tout entière. C'est encore par la discipline qu'il faut habituer les enfants à la propreté; mais l'habitude n'en est bien assurée qu'autant qu'on réussit à la faire aimer pour elle-même. Ici encore l'exemple du maître fera plus que ses leçons.

L'éducation esthétique renfermée dans ces limites est utile à tous les enfants, quel que soit le sort qui les attende, et ne saurait les détourner des carrières laborieuses; et elle est telle pourtant que, si par la suite la fortune leur est favorable, elle est une base toute prête pour un développement ultérieur.

Pour ce qui est de la littérature comme telle, il ne saurait en être question dans les écoles populaires. Ce n'est pas qu'en lisant avec les élèves de ces écoles des morceaux de poésie, des cantiques, des hymnes, il ne soit permis de leur en faire goûter les beautés, en même temps qu'on leur en donne l'intelligence; mais là doit se borner pour eux l'éducation littéraire. Nous verrons dans le chapitre de l'*instruction* ce qu'on peut faire de plus à cet égard dans les écoles primaires supérieures.

§. 9.

De l'éducation intellectuelle dans les écoles populaires.

Bien que dans l'origine l'homme ne cherche à connaître que dans l'intérêt de sa conservation et de son bien-être, il ne tarde pas à rechercher et à aimer la vérité pour elle-même, et cette noble curiosité est encore un des caractères distinctifs de notre espèce. Pour peu qu'il ait pu se développer, l'homme aspire au *vrai*, comme il aspire au bien, au beau, à l'infini; il aspire à l'intelligence du système universel, et il veut savoir ce qu'il est lui-même dans ce système, quels sont ses rapports avec la création et avec le Créateur. Exciter et nourrir cette curiosité, tel est l'objet de l'éducation intellectuelle, de l'éducation de la raison proprement dite, et cette éducation doit pouvoir se donner, dans une certaine mesure, à tous les hommes.

Jusqu'à quel point est-elle possible dans les écoles populaires? On a appelé du nom de *philosophie* l'ensemble des efforts ayant pour objet de nous donner l'intelligence réfléchie du système universel et de nos rapports avec lui : s'agirait-il de rendre le peuple philosophe, et de faire faire aux élèves des écoles primaires un cours de philosophie? S'agit-il, en les admettant à cueillir quelques-uns des fruits de l'arbre de la science, de leur enlever la paix de l'ignorance, de jeter le doute dans leur âme et de nourrir leur vanité par un savoir superficiel? Cela est loin de notre pensée. Nous voulons que l'on cultive leur raison dans l'intérêt même de leur foi et de leur félicité, et que l'on satisfasse leur curiosité naturelle autant que cela est possible, sans les détourner des travaux qui les attendent et dans l'intérêt même de ces travaux.

Tout homme, le sauvage Indien lui-même, se fait une manière de voir sur le système du monde, sur l'origine et la fin des choses, sur sa propre destinée, et cette conviction intime, alors même qu'il ne s'en rend pas compte, exerce néanmoins une certaine influence sur sa conduite et sa condition. Or il importe que cette manière de voir soit aussi claire et aussi vraie que possible; qu'elle devienne l'objet d'une instruction directe, et pour cela il est nécessaire de faire naître dans les enfants le besoin et le désir de cette instruction.

Mais, dira-t-on, la religion, dont l'enseignement est le premier devoir de l'instruction primaire, ne renferme-t-elle pas un pareil système, n'est-elle

pas une philosophie sublime, positive, qui répond d'une manière suffisante et avec une autorité souveraine à toutes les questions sur l'origine de l'univers, sur la nature et la destination de l'homme? Sans doute, et c'est pour cela même que nous demandons qu'on donne plus de soin à l'éducation intellectuelle. En effet, pour disposer les enfants à recevoir l'enseignement religieux, il ne suffit pas d'éveiller en eux le sentiment de l'infini, et de faire appel à leur conscience; il faut encore disposer et cultiver leur intelligence. Il faut leur donner une idée de la grandeur de l'univers, leur faire comprendre le spectacle du ciel étoilé, les lois générales et les admirables harmonies de la nature, leur montrer « la sagesse et la puissance de Dieu, « marquées dans tout ce qu'il a fait et qui le font « voir comme dans un miroir à ceux qui ne peu- « vent le contempler dans sa propre idée; philo- « sophie sensible et populaire dont tout homme « sans passions et sans préjugé est capable. [1] »

Malgré la guerre que la philosophie du dernier siècle a faite aux préjugés et aux superstitions populaires, il en subsiste encore un grand nombre en beaucoup de contrées, non pas seulement dans les campagnes, mais au sein même des villes qui passent pour éclairées; et si quelques-unes de ces superstitions paraissent innocentes, utiles même, ou de peu d'importance, il en est d'autres qui sont aussi funestes que grossières. Les journaux et les

---

1 Fénélon, *Traité de l'existence de Dieu*, prem. part., chap. I.

tribunaux retentissent quelquefois des abus et des crimes qu'elles enfantent; mais comme en général elles se cachent dans l'ombre et agissent dans les ténèbres, la plupart des faits de ce genre n'arrivent pas à la publicité[1]. La publicité d'ailleurs est contre ces superstitions une arme impuissante : elles ne peuvent être radicalement détruites que par l'éducation intellectuelle dans les écoles primaires. Il ne suffit pas, pour les vaincre, de les qualifier d'absurdes ou de nuisibles, de leur opposer l'incrédulité des classes instruites, de les démentir pour ainsi dire, de les livrer à la risée publique : il faut les attaquer dans leur principe même, et les empêcher de s'emparer des nouvelles générations, en cultivant leur intelligence et en éclairant leur jeune raison sur la vraie nature des choses. La moralité et la religion y gagneront également, et l'autorité bienfaisante de celle-ci s'accroîtra de tout ce qu'on fera perdre à l'empire des superstitions.

Nous verrons dans le chapitre de l'instruction comment il serait possible d'initier même les élèves des écoles populaires à la connaissance de la nature, et dans quelle mesure il convient d'exciter et de satisfaire leur curiosité, de cultiver leur raison et de nourrir leur intelligence.

---

1 Voir la note X.

§. 10.

De l'éducation sociale et nationale dans les écoles populaires.

Cette partie de l'éducation a pour objet de préparer les enfants à devenir un jour des membres utiles de la société, des citoyens amis de l'ordre, soumis aux lois, dévoués à la patrie. En tant que tous ces devoirs nous sont imposés par la conscience et consacrés par la religion elle-même, l'éducation sociale se confond avec l'éducation morale; mais il reste quelque chose à faire au delà de celle-ci. Il y a sous ce rapport des lumières particulières à donner, des habitudes à faire naître, des sentiments à éveiller, à développer, à diriger.

Il y a quelque chose de trop étroit dans l'idée qu'on attache vulgairement au mot *patriotisme*. Le vrai patriote n'est pas seulement celui qui, aimant son pays avec passion, est prêt à lui faire tous les sacrifices, à verser tout son sang pour sa prospérité, sa gloire et sa liberté; c'est encore celui qui, sachant que l'ordre est la première condition de la liberté et de la félicité publique, et que l'ordre suppose la soumission aux lois, les observe religieusement, alors même qu'elles froissent ses intérêts privés ou qu'elles choquent ses opinions personnelles. Socrate, refusant de se soustraire par la fuite à une sentence injuste, et poussant le respect des lois de son pays jusqu'à mourir pour elles, se montra plus grand patriote encore que lorsque,

sur le champ de bataille, il mérita le prix de la valeur. Le juste et le sage, selon lui, est celui qui observe avec fidélité les lois divines et les lois humaines.

Ce patriotisme de légalité a d'autant plus de mérite qu'il est sans éclat : il en est aussi plus difficile. Y disposer les enfants en leur en faisant comprendre la nécessité, tel est le premier devoir de l'éducation sociale[1]. Il y a beaucoup de gens qui, par ignorance, regardent l'impôt, les droits indirects surtout, comme une charge onéreuse, injuste, imposée par la force plutôt que par la nécessité, et cherchent à s'y soustraire autant que possible : il faut éclairer là-dessus le peuple dans les écoles, et lui faire comprendre que l'impôt, y compris celui du sang, est indispensable à la vie même de l'État.[2]

La probité civile et politique est infiniment plus rare que la probité privée, même dans les classes moyennes et élevées de la société. Les historiens racontent qu'autrefois, dans quelques villes libres de l'Allemagne, il était laissé à chacun de s'imposer soi-même selon ses moyens et de déposer, sans autre témoin que sa propre conscience, ses dons volontaires dans un tronc public, et ils ajoutent qu'en général l'État trouvait son compte à cette

1 L'ouvrage de M. de Jussieu, intitulé : *Simon de Nantua*, renferme là-dessus d'excellentes instructions.

2 V. la science du *Bon homme Richard*, traduit de l'anglais de Benj. Franklin.



manière de percevoir l'impôt. Nous sommes loin de ces mœurs simples et antiques. Tromper le trésor public, en éludant autant que l'on peut les droits indirects, n'est pas seulement considéré comme très-pardonnable, comme licite même; on va parfois jusqu'à s'en applaudir. La contrebande, le braconnage, les vols forestiers, le peuple les considère à peine comme des délits. On sait de reste comment sont exercés les droits électoraux de tous les degrés. Sous tous ces rapports l'éducation populaire a une grave mission à remplir. Elle aura à faire comprendre aux futurs citoyens que l'accomplissement des nobles devoirs que ce titre leur impose, pourra seul les rendre dignes de jouir des droits précieux que nos institutions et nos lois assurent à tous les Français.

Une connaissance suffisante de ces droits et des institutions sur lesquelles ils sont fondés devrait être offerte dans toutes les bonnes écoles primaires de garçons, à la suite d'un précis de l'histoire de France. C'est par là surtout que l'éducation publique deviendrait vraiment nationale. Cette partie de l'enseignement offre sans doute de grandes difficultés, et il y a moins d'inconvénients à l'omettre tout à fait qu'à la confier à des mains malhabiles. Mais ces difficultés ne sauraient dispenser l'éducation populaire d'un devoir important; et nous verrons, en traitant de l'instruction et des écoles normales, comment il serait possible d'y pourvoir sans danger. Les traits de dévouement et les nobles actions dont l'histoire de France abonde, seraient

d'ailleurs un excellent moyen de nourrir dans les cœurs de la jeunesse ce saint amour de la patrie, auquel sont naturellement disposés tous les hommes. A ces récits devrait se joindre une description animée de notre beau pays, auquel la nature n'a rien refusé de ce qui fait la véritable richesse des nations, en le laissant exempt de presque tous ses fléaux, et auquel il ne manque, pour être entièrement heureux, que de savoir l'être, et de connaître son bonheur.

Pour former notre jeunesse au patriotisme, pour lui faire aimer la France et la disposer à se dévouer pour elle au jour du danger, il n'est pas nécessaire de lui inspirer la haine de l'étranger; l'éducation chez nous peut être toute nationale, toute française, sans cesser d'être toute humaine. La France est assez puissante pour n'avoir pas besoin de se fortifier par la haine des autres peuples, et elle peut laisser tomber d'anciennes préventions sans s'affaiblir. Dans les livres populaires que nous mettrons entre les mains de nos enfants, nous n'imiterons pas l'exemple qu'on nous donne en quelques parties de l'Allemagne, où l'on semble faire consister le patriotisme principalement dans l'horreur du nom français[1]. Vienne une guerre juste, et nos soldats sauront battre l'ennemi, inspirés par le seul amour de la patrie et de leur devoir. Aux haineuses déclamations de l'étranger, nous sommes heureux et fiers de pouvoir opposer ces nobles paroles pro-

1 Voir à la fin du volume la note XI.

noncées récemment par un de nos plus illustres écrivains : « Le patriotisme est le premier senti-
« ment, le premier devoir de l'homme, que la na-
« ture attache à son pays avant tout, par tous les
« liens de la famille et de la nationalité, qui n'est
« que la famille élargie... Pourquoi est-il beau de
« mourir pour son pays? C'est que c'est mourir
« pour quelque chose de plus que soi-même, pour
« quelque chose de divin, pour la durée, pour la
« perpétuité de cette famille immortelle qui nous a
« engendrés et de qui nous avons tout reçu. Mais
« il y a deux patriotismes : il y en a un qui se com-
« pose de toutes les haines, de tous les préjugés, de
« toutes les grossières antipathies que les peuples
« abrutis par des gouvernements intéressés à les
« désunir, nourrissent les uns contre les autres ; ce
« patriotisme coûte peu, il suffit d'ignorer, d'in-
« jurier, de haïr. Il en est un autre qui, en chéris-
« sant avant tout sa propre patrie, laisse déborder
« ses sympathies au delà des races, des langues et
« des frontières, et qui considère les nationalités
« diverses comme les unités partielles de cette grande
« unité générale, dont les peuples divers sont au-
« tant de rayons, mais dont la civilisation est le
« centre : c'est le patriotisme des religions, c'est
« celui des philosophes ; c'est celui des plus grands
« hommes d'État : ce fut celui des hommes de
« 1789.[1] »

---

1 M. de Lamartine, dans le discours prononcé dans la réunion de la société française pour l'abolition de l'esclavage, le 9 mars 1842.

§. 11.

Conclusion.

Telle doit être, selon nous, l'éducation des enfants dans les écoles primaires populaires. Elle doit être aussi complète que possible, et pour cela il faut qu'elle soit tout à la fois physique et logique, religieuse, morale, esthétique, intellectuelle, sociale et nationale : elle peut l'être, et elle sera tout cela d'autant plus facilement que l'organisation de ces écoles sera plus parfaite. C'est surtout dans l'intérêt de l'éducation, comme nous l'avons dit, qu'il faut établir partout des salles d'asile et des écoles complémentaires pour les adolescents. C'est aussi dans l'intérêt de l'éducation, de l'éducation morale et religieuse surtout, beaucoup plus que dans celui de l'instruction, que la loi devrait demander aux instituteurs de plus fortes garanties, en leur assignant en même temps un traitement meilleur, parce que c'est principalement cette partie de leur tâche qui fait leur dignité et leur impose la plus grave responsabilité. C'est surtout par là que leur profession devient véritablement une fonction publique, un ministère, une mission, au lieu que sans cela elle n'est qu'un métier ordinaire, qu'on pourrait abandonner sans un grand inconvénient à l'industrie privée. C'est enfin dans l'intérêt de l'éducation que la fréquentation de l'école devrait être rendue obligatoire pour tous les enfants.

Une telle éducation est bien désirable sans doute, nous dira-t-on peut-être; mais tous les soins qu'elle suppose ne compliquent-ils pas infiniment la tâche des instituteurs? En étendant trop leur action, craignons de l'affaiblir; en courant après une perfection chimérique, gardons-nous de négliger le possible et le nécessaire.

A cette objection nous répondrons d'abord que le plan d'éducation que nous proposons suppose une bonne organisation des écoles, et des instituteurs instruits et dévoués, et personne ne niera que telle ne soit aussi la condition du succès de l'enseignement lui-même. Ensuite les soins qu'exige l'éducation, si multipliés qu'ils paraissent au premier aspect, ne compliquent pas l'œuvre pédagogique autant qu'on pourrait le croire. Ils n'imposent pas aux maîtres une plus grande dépense de temps ou de plus grandes fatigues; ils leur demandent seulement des efforts mieux dirigés, un peu plus d'intelligence, de méthode et de dévouement.

L'éducation *physique*, en tant qu'elle appartient à l'école publique, dépend de la disposition des lieux et de certaines habitudes qui, une fois prises, sont facilement maintenues par la discipline. Elle exige de plus que le maître surveille les élèves pendant les récréations et qu'il préside à leurs jeux et à leurs exercices de gymnastique.

L'éducation *logique* se fait directement par des exercices réguliers, qui doivent avoir leur place marquée dans le tableau des leçons, et elle doit

se faire indirectement par l'instruction tout entière.

L'éducation *religieuse* se confond en grande partie avec l'instruction religieuse et se fait pour le reste par l'exemple du maître et au moyen de certaines pratiques qui, une fois introduites, n'ont plus besoin que d'être surveillées pour ne pas dégénérer en un pur mécanisme.

L'éducation *morale* encore se confond d'une part avec l'instruction et de l'autre avec la discipline; seulement elle exige en outre des soins individuels et une vigilance de tous les instants, vigilance dont d'ailleurs personne n'a jamais songé à dispenser l'instituteur primaire.

L'éducation *esthétique*, l'éducation *intellectuelle* et l'éducation *sociale* enfin se confondent presque entièrement avec l'instruction; mais elles supposent une instruction spéciale dont il faut enrichir le programme légal de l'enseignement primaire.

En général, l'œuvre de l'éducation n'est pas aussi divisée dans la pratique que dans la théorie. Dans un même entretien un maître habile peut s'adresser à la fois ou tour à tour à plusieurs sentiments, à plusieurs facultés, non-seulement sans qu'il en résulte aucune confusion, mais encore au profit de toute l'éducation. Un même trait d'histoire sainte ou nationale, un même morceau de lecture peut donner lieu à des directions et à des enseignements très-variés. On peut souvent, à la même occasion, faire la part de l'éducation logique et de l'éducation intellectuelle, celle du sentiment reli-

gieux et celle du sentiment moral, celle du sentiment du beau et celle de l'amour du vrai.

Il y a une dernière observation à faire, qui n'est pas sans importance. C'est qu'à la différence de l'instruction, l'éducation, si imparfaite qu'elle soit, pourvu qu'elle soit conforme à la nature humaine, est toujours un bien, et qu'aucun excès n'est à craindre de sa part, eu égard à la condition sociale à laquelle sont en général destinés les élèves des écoles populaires. Une instruction incomplète et relativement insuffisante peut être un mal ou du moins sans utilité réelle, tandis qu'un développement quelconque des sentiments et des dispositions naturelles ne peut jamais être un mal, et que tous les efforts faits dans ce sens, alors même qu'ils ne seraient pas couronnés d'un plein succès, sont toujours utiles. Enfin, si l'on peut pousser trop loin l'instruction des classes laborieuses, on ne saurait jamais trop faire pour leur éducation.

CHAPITRE V.

De l'instruction dans les écoles populaires.

§. 1.

Du programme légal des écoles primaires.

L'instruction n'étant qu'un moyen d'éducation, le programme de l'instruction du peuple est déterminé par les besoins mêmes de son éducation, et elle doit être définie, divisée et graduée selon les mêmes principes que celle-ci. Il n'y a rien dans la loi organique qui puisse empêcher qu'il n'en soit ainsi. Le programme légal des écoles élémentaires n'est point exclusif, et il peut être enrichi selon l'esprit même de la loi.

D'après l'exposé des motifs présentés à la chambre des Pairs, la loi devait « définir l'instruction « primaire de telle sorte qu'elle puisse en même « temps être donnée partout, et s'étendre et s'élever « à mesure que s'étendent et s'élèvent les besoins « de la population. » C'est dans cette intention qu'après avoir déterminé ce qui doit être enseigné partout et ce qui forme « comme le *minimum* de « l'instruction primaire, la limite au-dessous de « laquelle elle ne doit pas descendre, la dette étroite « du pays envers tous ses enfants[1], » la loi a non-

[1] Exposé des motifs présenté à la chambre des Députés, le 2 janvier 1833.

seulement admis des écoles *primaires supérieures;* elle a de plus laissé formellement à toutes les localités la faculté de donner à l'instruction primaire tous les développements que leurs besoins et leurs ressources pourraient exiger et permettre. Il résulte du texte même de la loi, autant que de la nature des choses, que les écoles élémentaires elles-mêmes ne sont pas rigoureusement astreintes au programme que l'article 1.er leur impose comme indispensable, mais non comme exclusif. Aussi dans la plupart des écoles placées dans les communes un peu considérables, on ne se renferme pas absolument dans le programme légal; on s'y conforme, mais on y ajoute quelques-unes des matières qui semblent réservées aux écoles primaires supérieures. La loi et l'administration leur laissent à cet égard toute latitude raisonnable, sans permettre pour cela que le programme soit étendu outre mesure et souvent aux dépens du strict nécessaire. La loi sortie de la révolution de juillet a voulu tenir un sage milieu entre les trop riches programmes décrétés par la Convention, et les décrets impériaux qui bornaient l'instruction primaire à la lecture, à l'écriture, au calcul, et qui enjoignaient expressément aux autorités compétentes « de veiller à ce « que les maîtres ne portassent pas leur enseigne- « ment au delà de ces limites.[1] »

Le projet de loi présenté à la chambre des Députés, avait voulu borner aux écoles supérieures

1 Rapport de M. Cousin à la chambre des Pairs.

la faculté de donner un plus grand développement à l'enseignement primaire, selon les besoins et les ressources des localités. Mais la commission proposa de retrancher le mot *supérieure*. « Votre com- « mission, dit M. Renouard dans son rapport, vous « propose d'accorder la même latitude à l'instruc- « tion primaire élémentaire : ce n'est pas sans doute « qu'il faille laisser chaque école sortir de son ca- « ractère et de son cercle ; mais il ne faut pas non « plus que, si un instituteur primaire veut et peut « ajouter aux éléments de la lecture, de l'écriture « et du calcul, ceux du dessin linéaire par exem- « ple, ou du chant, ou de l'arpentage, il se trouve « entravé par une prohibition légale qui l'empêche « de passer plus avant. » — « La lecture et l'écriture « (on peut ajouter le calcul), disait le même rap- « porteur, ne sont que des instruments destinés à « faire acquérir des connaissances et à assurer la « communication des idées : n'existe-t-il pas des « connaissances et des idées tout à la fois générales « et assez nécessaires pour qu'il faille les classer « parmi les objets que l'enseignement primaire doit « comprendre ? » — « N'y a-t-il pas, disait-il encore, « des idées dont tout homme en société ne peut « trop tôt faire l'apprentissage, et des connaissances « qui doivent le guider à tout âge, dans toute for- « tune ; des enseignements dont nul ne peut de- « meurer dépourvu, sans que la lecture, l'écriture « soient pour lui un présent futile ou funeste ? Il « faut donc leur accorder une place dans l'instruc- « tion primaire. »

C'est dans cette pensée que la loi a mis au nombre des objets de l'enseignement élémentaire, outre les éléments de la langue nationale et le système légal des poids et mesures, l'instruction morale et religieuse, et si elle n'y a pas admis expressément des notions sur les droits et les devoirs sociaux et politiques, comme l'avait demandé la commission nommée en 1832, c'est que la commission de 1833 considérait ces notions comme faisant partie de la morale, et que selon elle l'instruction morale n'exclut rien de ce que doit connaître l'homme social et le bon citoyen.

Une dernière observation prouvera surabondamment que la loi n'a pas entendu limiter l'enseignement élémentaire aux seuls objets énumérés dans le second paragraphe du premier article. Elle n'impose l'obligation d'avoir une école primaire supérieure qu'à de certaines villes; mais elle en laisse la faculté à toutes les localités qui ont assez de ressources pour cela : de là résulte pour toute commune le droit de faire enseigner dans ses écoles, outre les objets de première nécessité qui forment le programme obligé des écoles élémentaires, telle ou telle partie de l'instruction primaire supérieure. C'est aux autorités compétentes à veiller à ce que, en élevant ainsi l'enseignement populaire, les communes et les maîtres ne puissent pas le dénaturer, qu'ils ne dépassent pas leurs moyens, et surtout à ce qu'il soit satisfait avant tout au strict nécessaire.

§. 2.

De l'instruction primaire selon les besoins de l'éducation populaire, et de sa division.

Il est donc hors de doute qu'il n'y a rien, soit dans la loi même, soit dans les exposés des motifs ou dans les rapports qui en développent l'esprit et les intentions, qui puisse empêcher l'instruction primaire d'être conforme aux besoins de l'éducation populaire. Tout ce qui est nécessaire à cette éducation en général se trouve explicitement ou implicitement renfermé dans le programme légal ou peut y être ajouté sans le dénaturer. Ces besoins de l'éducation sont d'ailleurs hautement reconnus par le Gouvernement, comme devant dominer l'instruction. « Le premier degré d'instruction, est-il dit dans l'exposé des motifs à la chambre des députés, doit être commun aux campagnes et aux villes; il doit se rencontrer dans le plus humble bourg comme dans la plus grande cité, partout où il se trouve *une créature humaine sur notre terre de France.* Par l'enseignement de la *lecture,* de l'*écriture* et du *calcul,* il pourvoit aux besoins les plus essentiels de la vie; par celui du *système légal des poids et mesures* et de la *langue française,* il implante partout, accroît et répand l'esprit et l'unité de la *nationalité* française; enfin, par l'instruction morale et religieuse, il pourvoit déjà à un autre ordre de besoins tout aussi réel que les autres, et

que la Providence a mis dans le cœur du pauvre comme dans celui des heureux de ce monde, pour *la dignité de la vie humaine et la protection de l'ordre social.* Ce premier degré d'instruction est assez étendu pour faire *un homme* de qui le recevra, et en même temps assez circonscrit pour pouvoir être partout réalisé. »

Nous pouvons donc, sans craindre de contrevenir à la loi et sans avoir besoin d'invoquer de nouvelles dispositions législatives, demander que l'instruction primaire suffise partout, autant que cela est possible, à l'éducation populaire, telle que nous l'avons déterminée, en prenant pour guide la nature même de l'homme et sa destination générale.

Ainsi que l'éducation, l'instruction populaire est ou purement *instrumentale* ou *réelle,* et l'instruction réelle est *générale* et *spéciale.*

L'instruction que nous appelons *instrumentale,* parce qu'elle n'est qu'un moyen d'acquérir des connaissances et qu'elle a surtout pour objet de former l'esprit et de le rendre propre à recevoir l'instruction réelle, comprend la *lecture,* l'*écriture,* la *grammaire,* le *calcul,* le *dessin linéaire* et le *chant.*

L'instruction réelle correspond à l'éducation réelle. Elle est *générale,* en tant qu'elle porte sur les connaissances indispensables à tous, comme hommes et comme citoyens, abstraction faite de leur condition sociale, et comme telle elle comprend l'*instruction religieuse et morale,* une connaissance générale *de la nature et de l'univers, la*

géographie et l'histoire du pays, le système légal des poids et mesures avec le calcul appliqué.

L'instruction réelle *spéciale* enfin se borne dans les écoles populaires à des notions élémentaires de *technologie* pour les écoles des villes, à des notions d'*agriculture* pour celles des communes rurales.

Nous allons traiter successivement de ces branches diverses de l'instruction populaire, en commençant par l'instruction instrumentale et formelle, qui est la condition de l'instruction réelle.

§. 3.

De la lecture.

Autrefois on perdait un temps infini à enseigner la seule lecture, et encore le plus souvent on n'apprenait pas véritablement à lire, puisqu'on comprenait rarement ce qu'on lisait. Une des raisons principales de ce peu de succès, outre que l'enseignement était tout individuel, était la méthode d'épellation fondée sur l'habitude de donner aux lettres des noms qui n'en exprimaient la prononciation que très-imparfaitement. L'introduction de la méthode dite *phonique*, inventée ou pour mieux dire perfectionnée par *Stephani*, sous le nom de *Lautirmethode*, fut donc un grand bienfait.

Il y a du reste plus de cent ans que ce procédé fut recommandé et pratiqué en France. Nous avons sous les yeux un ouvrage publié en 1741 et intitulé : MÉTHODE *pour apprendre à lire le français et*

le latin, par un système si aisé et si naturel, qu'on y fait plus de progrès en trois mois qu'en trois ans par la méthode ancienne et ordinaire[1]. Dans la préface l'auteur démontre fort bien les défauts de l'ancienne méthode et expose les avantages de la nouvelle. Elle consiste surtout, selon lui, à changer les noms des lettres consonnes, à leur donner des noms conformes à la prononciation. « D'après la nouvelle méthode, dit-il, il suffira que l'enfant sache les noms des lettres, pour qu'ensuite en peu de jours il parvienne à épeler, et presque aussitôt il prononcera tous les mots naturellement et de lui-même. » L'auteur comprenait bien toutes les difficultés que la langue française offre sous ce rapport, et il les a résolues en grande partie. Il a même pressenti les avantages de ce qu'on a depuis appelé la *scriptolégie* (*Schreiblesemethode*), qui consiste à appeler l'écriture au secours de la lecture. « Une chose essentielle, dit-il, et que je conseille à ceux qui voudraient enseigner leurs enfants suivant cette méthode, est de leur mettre la plume à la main dès qu'ils commencent la lecture. Il est bon de leur faire écrire toutes leurs leçons à mesure qu'ils les apprennent. Ils sauront ainsi lire et écrire en même temps. »

La méthode *phonique* a sur l'ancienne méthode l'avantage d'être plus naturelle et plus favorable à l'éducation logique. Mais pour être appliquée avec succès à la langue française, elle suppose des ta-

---

1 Voir à la fin la note XII.

bleaux de lecture plus parfaits que ceux qui sont aujourd'hui répandus dans les écoles. Il y aurait là-dessus un travail à faire qui, tout élémentaire qu'il est, exigerait beaucoup de talent et de soin et serait d'une grande utilité. Le problème à résoudre à cet égard consiste à énumérer et à désigner toutes les articulations représentées par les consonnes, et tous les sons représentés par les voyelles simples, par les voyelles composées et par les diphthongues. Ici encore on irait du simple au composé, du facile au difficile. La méthode phonique, unie à l'écriture, ou la *scriptolégie*, est pratiquée avec succès à l'école élémentaire attachée à l'école normale primaire du Bas-Rhin : c'est aussi de là que devrait sortir l'ouvrage que nous réclamons pour répandre la connaissance de cette méthode.

§. 4.

De la lecture expressive et accentuée et de l'étude de la langue nationale.

Si nous réunissons sous le même titre la lecture expressive et l'étude de la langue nationale, c'est qu'elles sont inséparables et doivent être constamment menées de front dans les écoles primaires depuis le commencement jusqu'à la fin.

Il ne suffit pas de savoir lire matériellement : il faut encore apprendre aux enfants à lire avec expression et en observant les repos que commandent le sens et la ponctuation. Pour cela il est néces-

saire qu'ils comprennent ce qu'ils lisent, c'est-à-dire il ne faut leur faire lire que ce qui est à leur portée, ce qui peut leur être expliqué sans peine et sans danger.

Le moment n'est pas venu d'examiner comment doivent être conçus les livres de lecture qu'il convient de mettre entre les mains des enfants du peuple : cette question intéresse leur éducation tout entière. Ce qu'il importe de faire observer ici, c'est qu'aussitôt que les enfants savent lire avec quelque facilité, il ne faut plus leur faire lire que des choses qu'à l'aide de quelques explications ils puissent comprendre. Si les élèves des écoles primaires trop souvent lisent sans expression et sans observer les repos nécessaires, ce n'est pas toujours une preuve qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent; mais cela prouve toujours qu'ils ne font pas attention au sens des paroles qu'ils prononcent. Cette inattention peut provenir chez les élèves peu avancés de ce qu'ils ont encore à lutter avec des difficultés de lecture, et que leur esprit est tout occupé à déchiffrer matériellement les mots; mais chez les autres elle est autant et plus peut-être la faute du maître que celle des élèves. Le plus souvent cette inattention avec laquelle les enfants lisent même des choses qu'ils comprennent, et par suite le manque d'expression et de justesse logique qui en résulte, proviennent de ce que, dans les commencements, on leur a fait lire des choses qui étaient au-dessus de leur portée et qui n'étaient pour eux que des mots à prononcer, et non des

idées à saisir et à retenir. On ne saurait donc commencer trop tôt, une fois les premières difficultés vaincues, de rendre les enfants attentifs au sens de ce qu'ils lisent, et alors ils mettront d'eux-mêmes dans leur lecture le ton convenable, en coupant les phrases selon leur sens et la ponctuation; c'est par là même que doit commencer l'étude de la langue en même temps que l'étude des réalités.

Il faut tout d'abord habituer les enfants à lire comme on parle, et renoncer le plus tôt possible à la lecture purement mécanique. Pour cela il faut leur faire relire les mêmes phrases jusqu'à ce qu'ils les aient parfaitement comprises et lues du ton convenable. On commencera par des propositions simples, tour à tour affirmatives, négatives et interrogatives, que l'on soumettra tout aussitôt à l'analyse *logique* et *réelle;* l'analyse grammaticale ne viendra que plus tard. Le maître doit toujours procéder par des interrogations et ne jamais se borner à de simples explications. Il fera faire d'abord l'analyse logique de la proposition, sans toutefois parler ni de sujet ni d'attribut. Il fera chercher le sujet par l'attribut et l'attribut par le sujet. L'enfant a lu, par exemple, mécaniquement cette proposition : *Dieu est le créateur du ciel et de la terre.* On lui demandera : *qui est le créateur du ciel et de la terre?* et puis *qu'est-ce qu'on dit ici de Dieu?* Après cela seulement on passe à l'explication réelle de la proposition, en faisant entendre le sens du sujet par celui de l'attribut. — On fait relire la phrase, et par l'expression même avec laquelle elle

sera lue maintenant, on s'assurera qu'elle a été comprise.

Passant ensuite à des phrases plus compliquées, on les décompose en propositions simples, et l'on procède à l'égard de celles-ci de la même manière que pour les propositions naturellement simples, en évitant de faire lire des périodes trop complexes. Un bon moyen de s'assurer que les jeunes lecteurs ont bien compris, c'est de les inviter à rendre ce qu'ils ont lu par d'autres termes, à en faire une sorte de traduction.

Après ces exercices on pourra faire lire de suite des morceaux peu étendus, et à la manière même dont ils seront lus, on verra tout aussitôt jusqu'à quel point ils auront été compris. On ne s'attachera plus qu'à expliquer les phrases les plus difficiles. On ordonnera aux élèves d'en rechercher et d'en exposer les pensées principales. Enfin, on les exercera, après leur avoir fait lire le même morceau plusieurs fois avec l'expression convenable, à le reproduire, soit de vive voix, soit par écrit, surtout si c'est une description ou une histoire, et de cette manière on sera arrivé jusqu'aux premiers essais de composition.

Tous ces exercices, tout en servant à former le jugement des élèves et à leur donner des notions utiles, en même temps qu'à leur apprendre à lire véritablement, auront été autant d'exercices de langage et de grammaire; et c'est alors seulement, c'est-à-dire, dans les derniers temps de la vie scolaire, qu'il pourra être utilement question de gram-

maire proprement dite et d'analyse grammaticale. Cette analyse, qu'on ne pratiquait autrefois que dans les colléges, ne devient réellement utile que lorsqu'elle est bien comprise, et doit toujours être aussi simple que possible dans les écoles primaires. Que veut-on par exemple que pense un enfant de huit à dix ans, lorsqu'on lui fait dire à propos du mot *un*, que c'est un *adjectif numéral cardinal?* Le plus souvent il prononcera ces paroles sans rien penser du tout. Est-il nécessaire, pour bien parler sa langue et même pour l'écrire correctement, de savoir qu'on distingue des nombres *cardinaux, ordinaux, collectifs*, etc.? On conçoit que l'on fasse remarquer aux élèves la différence qu'il y a entre un *nom collectif partitif* et un nom collectif exprimant une totalité, parce qu'à cette distinction se rattache une règle de syntaxe. Mais il faut éviter toutes les distinctions inutiles et qui ne font que surcharger la mémoire sans profit pour l'intelligence.

Les enfants apprennent leur langue maternelle par l'usage, et surtout par une lecture bien dirigée et toujours expliquée. Qu'après cela on leur fasse reproduire d'abord de vive voix et ensuite par écrit des morceaux qu'ils auront lus; qu'enfin on leur fasse écrire des lettres et des narrations, et ces exercices leur seront infiniment plus utiles que plusieurs années d'analyse grammaticale et logique. La seule partie du discours dont il faille les occuper de bonne heure, c'est le *verbe*. Une étude un peu méthodique de la grammaire ou plutôt de la

syntaxe couronnera cette étude et sera réservée pour les plus avancés. Des dictées fréquentes et faites avec méthode les exerceront incessamment à l'*orthographe*. Nous en parlerons en traitant de l'*écriture*.

Il faut naturellement suivre une marche un peu différente avec des enfants pour lesquels la langue nationale n'est pas la langue maternelle.[1]

Nous ne possédons pas encore de grammaire française véritablement populaire. Un pareil ouvrage pourrait se combiner utilement avec un traité sur la manière d'apprendre à lire aux élèves des écoles primaires élémentaires.

§. 5.

De l'écriture et de l'enseignement de l'orthographe dans les écoles primaires.

On donne en général trop de temps à la calligraphie et trop peu de soin à la bonne écriture usuelle et à l'orthographe. Que les professeurs de calligraphie se considèrent comme des artistes et qu'ils fassent un but de ce qui n'est qu'un moyen, cela se conçoit; mais il n'en devrait pas être ainsi des instituteurs. A voir ce qui se pratique en beaucoup d'écoles, il semble que les élèves ne doivent s'appliquer à bien écrire qu'à l'heure de la calligraphie, et dans les exercices de *composition calli-*

1 Nous renvoyons là-dessus nos lecteurs à la note XIII.

graphique, comme on dit pompeusement. Il y a des maîtres qui veillent avec une extrême sévérité à ce que leurs élèves peignent bien les caractères dans des cahiers spéciaux, à ce que nulle tache ne vienne souiller ces précieux monuments de leur art, qui seront étalés avec orgueil le jour de l'examen, et ces mêmes maîtres permettent toute négligence hors de là. Il en arrive que la plupart des enfants se dédommagent de la peine qu'ils se donnent en faisant de la calligraphie, aux dépens des cahiers *brouillons,* et que tout calligraphes qu'ils sont, ils ne savent pas réellement écrire, ou du moins qu'ils ne prennent pas l'habitude d'une bonne écriture ordinaire, seule nécessaire dans la vie. Ils ressemblent à des gens qui sauraient danser avec grâce, et qui ne marcheraient qu'en boitant et en bronchant sans cesse.

Un tel enseignement est du temps perdu ou à peu près. Sans doute, pour apprendre à bien faire, il faut en toutes choses viser à la perfection; pour apprendre à écrire avec une netteté suffisante, il faut que tout élève s'imagine qu'il sera calligraphe un jour; mais le maître ne doit jamais ignorer qu'il n'en est pas ainsi, et que la calligraphie n'est qu'un moyen et non un but. Il ne donnera à cet enseignement que le temps strictement nécessaire, et il veillera à ce que ses élèves écrivent bien toujours et partout. Mais là ne doit pas se borner la réforme de l'enseignement calligraphique; il faut qu'elle tourne au profit de l'orthographe. J'ai eu souvent occasion de remarquer que dans les écoles

où l'on écrivait le mieux calligraphiquement, l'orthographe laissait le plus à désirer, par la raison toute simple, que plus on y donnait de temps à la calligraphie, moins il en restait pour les *dictées*. Tels qu'ils se font généralement, les exercices de calligraphie ne profitent presque pas à l'orthographe, pas plus qu'ils ne servent à apprendre aux élèves à bien écrire couramment. On leur fait écrire trop souvent les mêmes mots et les mêmes phrases sans, le plus souvent, tenir aucun compte de leur sens. Alors même que les exemples d'écriture que l'on donne à imiter aux enfants, renferment des notions utiles, on ne les leur fait pas copier avec assez de suite et l'on ne songe pas à leur en expliquer le sens : on a bien autre chose à faire.

Il serait à désirer qu'on introduisît dans toutes les écoles des modèles d'écriture uniformes, bien gradués, approuvés par l'autorité universitaire, et renfermant pour l'écriture cursive des sentences et des notions utiles. Ces modèles, collés sur du carton et vernissés, devraient partout faire partie du matériel obligé de l'enseignement. Mais il faudra surtout que les maîtres veillent à ce que leurs élèves écrivent tous leurs devoirs lisiblement et avec une certaine élégance : à cette condition on pourrait fort restreindre les leçons de calligraphie proprement dite. Les élèves en écriraient mieux, et le temps que l'on gagnerait ainsi, serait employé au profit de l'*orthographe* et du *dessin linéaire*.

Il y aurait moins d'exercices de calligraphie : une séance par semaine, deux au plus pour les enfants

au-dessous de dix ans suffiraient. En revanche, il y aurait plus de copies et de dictées à faire. On considère avec raison les dictées comme le seul moyen efficace d'apprendre la grammaire et l'orthographe : elles sont de plus un excellent moyen de former et de nourrir l'esprit des élèves. Mais pour cela il faut qu'elles soient faites avec méthode et d'après un plan raisonné : elles se font généralement trop au hasard et avec peu de suite. Pour les rendre réellement utiles, il faut les commencer de bonne heure, en faire souvent et méthodiquement; il faut de plus les corriger avec soin et les faire copier dans un cahier spécial.

Il faut commencer les dictées de bonne heure, c'est-à-dire aussitôt que les enfants savent lire couramment et écrire leur nom. On ne saurait en général commencer trop tôt à faire agir les enfants par eux-mêmes, à donner à leur besoin d'action une occasion légitime de se satisfaire. Les jeunes élèves, en écrivant tous les jours quelques mots à la dictée, croiront créer en quelque sorte les mots qu'ils écriront; ce seront pour eux comme autant de découvertes, comme autant de prises de possession. Le plaisir qu'ils en ressentent les excite utilement, et la petite vanité qu'ils en pourraient tirer, sera suffisamment réprimée par les corrections dont leur ouvrage aura besoin. Nous dirons tout à l'heure en quoi doivent consister ces premières dictées. Insistons d'abord sur la nécessité de les répéter souvent et régulièrement, fût-ce un peu aux dépens de tout autre exercice, car il n'en est

presque aucun qui ne doive céder le pas à celui-ci, auquel il ne supplée et qui n'en profite.

Quant à la méthode à suivre, elle est donnée naturellement par la nécessité d'aller du facile au difficile, du simple au composé, et par les besoins de la grammaire et de l'orthographe. Dans la division inférieure on suit à peu près la même marche que pour la lecture, en se bornant à dicter des mots simples et faciles et de petites phrases qui s'écrivent à peu près comme ils se prononcent. Dans la classe moyenne on fait écrire des mots plus difficiles, mais dont l'orthographe est indiquée par leur dérivation, et l'on commence à calquer les dictées sur les règles de la grammaire élémentaire, spécialement celle de la formation du pluriel, du féminin, et celles de la conjugaison régulière. Dans la division supérieure enfin elles seront tour à tour libres et méthodiques. Ces dernières auront pour objet d'exercer les élèves à l'observation des règles de l'orthographe fondées sur les difficultés grammaticales, et se confondent avec l'enseignement de la syntaxe, ou pour mieux dire elles en tiennent lieu ou en fournissent l'occasion. Les dictées libres, en même temps qu'elles serviront à récapituler toutes les règles de la grammaire et de l'orthographe, serviront à inculquer aux élèves des notions utiles d'histoire et de géographie, d'histoire naturelle et de physique, de morale, de prudence et d'hygiène, de technologie et d'agriculture. Faites avec un certain ordre, elles peuvent offrir aux élèves une sorte d'encyclopédie populaire, tandis

que les dictées méthodiques seront une véritable grammaire en action.

En supposant que de pareilles dictées d'une à deux pages se fassent une fois par semaine pendant trois années, soit de 50 à 60 pages par an, les élèves finiraient par posséder un volume écrit de leur main de 150 à 200 pages, rempli de notions utiles, et auquel ils attacheraient d'autant plus de prix qu'il serait leur ouvrage. Mais pour cela, et telle est la dernière condition de l'utilité des dictées, il faut qu'elles soient toutes corrigées avec soin et recopiées. Dans les deux divisions inférieures la correction peut et doit s'en faire séance tenante, en présence des élèves et en partie par eux-mêmes. Il suffit pour cela que le maître retrace sur le tableau les mots et les phrases dictées. Celles de la division supérieure pourront être corrigées par le maître lui-même d'une classe à l'autre, et la première partie de chaque nouvelle séance sera toujours consacrée aux observations qu'il aura à faire sur les dictées corrigées. Les copies devraient toujours se faire à l'école et sous les yeux de l'instituteur.

Il existe en allemand plusieurs *Manuels de dictée* (*Diktirbuch*) pour les maîtres, et il serait à désirer qu'un pareil ouvrage fût également mis entre les mains des instituteurs français.

§. 6.

De l'enseignement du calcul.

Le calcul doit être enseigné dans les écoles populaires d'abord comme un moyen de former l'attention et le jugement, et ensuite comme un instrument nécessaire aux transactions de la vie sociale.

Il y a deux écueils à éviter, quant à cet enseignement, dans les écoles élémentaires. Il ne faudrait ni se borner à enseigner le mécanisme du calcul, ni prétendre tout démontrer minutieusement, comme cela se pratique dans les écoles savantes. Si l'on en fait un pur mécanisme, les élèves n'apprennent à calculer que par la mémoire, et alors ils oublient facilement ce qu'ils ont appris, ou bien, s'ils retiennent les procédés, ils ne savent que difficilement les appliquer dans la vie. Si, au contraire, on donne trop de temps à une démonstration rigoureuse, il en reste trop peu pour la pratique, pour le calcul usuel. Entre ces deux partis extrêmes il y a un milieu : c'est de ne raisonner les opérations qu'autant qu'il le faut pour en faire comprendre le mécanisme et les règles. Cette méthode est recommandée et pratiquée en plusieurs manuels et suivie avec succès par beaucoup de bons instituteurs.

Une faute que l'on commet assez généralement, c'est d'aller trop vite au commencement et de ne pas insister assez sur les premiers éléments. Trop ordinairement, lorsque vous demandez à un insti-

tuteur où en sont ses élèves pour le calcul, il vous répond qu'ils font la *règle de Trois,* et lorsque vous les examinez, vous trouvez trop souvent que la plupart d'entre eux sont loin de comprendre la raison de cette opération, heureux encore s'ils possèdent ce qu'il y a de plus élémentaire. Tout cependant, dans cet enseignement surtout, dépend des plus simples éléments. L'essentiel, quand les enfants ont été un peu familiarisés avec les nombres par les exercices du boulier et le calcul mental, c'est de bien leur inculquer la *numération.* La numération bien comprise, tout devient facile. Les deux opérations fondamentales, l'*addition* et la *soustraction,* n'en sont que des conséquences. La connaissance de la *table de Pythagore,* qui est l'instrument de la *multiplication* et de la *division,* devrait toujours s'acquérir par le calcul mental plutôt que par la mémoire. Un exercice excellent pour cela, c'est de faire dresser la table par les élèves eux-mêmes, et autant de fois que cela est nécessaire. Dans les commencements, lorsqu'ils s'exercent à la multiplication, on peut leur permettre de jeter les yeux sur une pareille table dressée par eux.

Le système des fractions décimales, qui est la base du système métrique, n'est lui-même qu'une conséquence de la numération ordinaire, et peut être enseigné en même temps qu'elle.

Une autre faute qu'on fait volontiers, c'est de faire porter les premières opérations sur des nombres trop grands et sur des nombres abstraits. Il faudrait, pendant longtemps, ne les faire porter

que sur des nombres peu considérables et concrets. Les exemples devraient autant que possible être tirés des usages de la vie, de l'industrie et de l'histoire naturelle, de l'astronomie, etc.; de cette manière on rendrait le calcul à la fois plus facile, plus intéressant et plus utile.

La loi n'a pas rigoureusement déterminé les limites dans lesquelles devra se renfermer l'enseignement du calcul dans les écoles ordinaires. Elle dit simplement qu'on y enseignera les éléments du calcul et le système légal des poids et mesures. Le règlement pour les commissions d'examen, du 19 juillet 1833, porte que les aspirants au brevet de capacité pour l'instruction primaire élémentaire, devront posséder la théorie et la pratique des cinq opérations fondamentales, appliquées aux nombres entiers et aux fractions décimales, et connaître le système légal des poids et mesures, ainsi que la conversion des anciennes mesures en nouvelles. Il semble résulter de là que les instituteurs peuvent et doivent enseigner cette conversion, ce qui suppose la connaissance des anciennes mesures. Mais depuis le Conseil royal paraît être revenu sur cette décision et avoir adopté le décret du 12 février 1812, qui porte que le nouveau système des poids et mesures doit seul être enseigné dans les écoles. Cependant, de longtemps encore, on ne pourra se passer entièrement de cette connaissance des anciennes mesures. Elle sera une nécessité tant que toutes les transactions auxquelles elles ont servi n'auront pas été renouvelées, et qu'elles n'auront

pas entièrement disparu des livres et du langage populaire.

En général, l'étendue de l'enseignement du calcul dans les écoles primaires doit être déterminée par les besoins de la vie pratique. Il arrive trop souvent que même des élèves qui passaient à l'école pour d'habiles calculateurs, au sortir de là, quand il s'agit d'appliquer leur savoir aux usages de la vie, se trouvent en défaut. Il faut sans doute enseigner aux élèves de ces écoles un peu plus que le strict nécessaire, mais il ne faut jamais perdre de vue les besoins auxquels le calcul doit surtout satisfaire. Le calcul pratique doit porter sur d'autres problèmes et d'autres objets dans les écoles de campagne que dans celles des villes. Mais le futur agriculteur et le futur artisan ont un égal besoin de connaître les règles principales de la comptabilité et de savoir résoudre avec facilité les questions qui peuvent se présenter tous les jours.

L'usage exclusif du système décimal, dans le calcul des poids et mesures, ne doit pas du reste dispenser les instituteurs de familiariser leurs élèves avec les fractions ordinaires. Il y a bien des cas, même dans la vie pratique, où cette connaissance est nécessaire. Aussi un arrêté du Conseil royal, du 5 janvier 1836, a-t-il déclaré que la théorie des fractions ordinaires fait essentiellement partie de l'enseignement primaire.

Mais ce qu'il importe surtout de recommander aux instituteurs, c'est la pratique du calcul mental ou verbal. Ces exercices qui, d'une grande simpli-

cité au commencement, peuvent être poussés fort loin et se varier à l'infini, servent à deux fins. Ils sont d'abord un excellent moyen d'éducation logique, et ensuite la meilleure manière d'enseigner aux enfants le calcul usuel, de leur apprendre à résoudre avec facilité et sans le secours de la plume les problèmes qu'amènent les transactions de tous les jours. Bien dirigés, ils répandent d'ailleurs un grand intérêt sur un enseignement aride en soi, et sont autant un amusement qu'un travail. Espérons donc que le calcul mental ne tardera pas à être introduit dans toutes les écoles populaires. Déjà nous possédons quelques bons livres sur cette matière[1]. Ils ne s'adressent naturellement qu'aux maîtres, qui n'auront plus qu'à y choisir avec discernement, chacun selon les besoins des écoles qu'ils dirigent.

§. 7.

De l'enseignement du dessin linéaire.

On est généralement d'accord sur l'utilité du dessin linéaire, soit comme pouvant nourrir le sentiment du beau, de l'ordre et de la convenance, soit surtout comme une préparation générale à l'apprentissage des métiers et des arts utiles. Cependant il s'en faut qu'il soit aussi répandu qu'il

1 Ferber, Enseignement du calcul mental, 2.e édition, Strasbourg, chez V.e Levrault; 1840. — Leroy, Méthode simple et raisonnée du calcul mental. Paris; 1840. — Dupont, Questions d'arithmétique préparatoire ou de calcul mental. Paris; 1834.



devrait l'être, même dans les écoles de villes, et il ne fait pas partie des matières sur lesquelles sont examinés les aspirants au brevet de l'enseignement élémentaire. C'est là une lacune dans le règlement des commissions d'examen qu'il importe de faire disparaître. Il est vrai que le dessin linéaire ne figure pas dans le programme légal des écoles élémentaires; mais les notions de géographie et d'histoire n'y figurent pas davantage, et elles sont pourtant exigées par les règlements.

Les écoles dites élémentaires sont, comme nous l'avons vu, les seules que puissent fréquenter les neuf dixièmes de la population; ils doivent donc pouvoir y puiser toute l'instruction qui leur est nécessaire, et à ce titre le dessin linéaire doit y trouver sa place. Il peut être fort simple ou prendre un plus grand développement, selon les besoins, les moyens et les prétentions des communes. Le matériel qu'il exige sera en proportion de l'extension qu'on voudra lui donner, et n'entraîne pas de grandes dépenses, si l'on veut se borner au strict nécessaire. Le temps non plus ne manquera aux maîtres pour cet enseignement; il peut être pris en grande partie sur celui que l'on donne inutilement à la calligraphie.

Le dessin linéaire suppose la connaissance de quelques définitions de géométrie, et ne devient réellement utile que par là. A ces définitions se rattachent aisément quelques théorèmes faciles et l'art si simple de construire les figures géométriquement. De là il n'y a qu'un pas à l'arpentage, à

la mesure des surfaces, à celle même des solides, et nous ne voyons pas pourquoi un peu de géométrie ne ferait pas aussi bien partie de l'enseignement populaire que l'arithmétique. Par là se compléterait utilement cette instruction *formelle* ou *instrumentale*, qui n'est pas encore une instruction réelle, mais qui y dispose, y prépare et en est la condition nécessaire.

Mais pour que le dessin linéaire s'introduise partout, il faudrait le rendre obligatoire pour l'obtention du brevet élémentaire. Il fait partie de l'enseignement dans les écoles normales; pourquoi n'en imposerait-on pas l'étude à tous les aspirants [1]?

§. 8.

De l'enseignement du chant.

Tout a été dit sur l'importance de l'enseignement du chant, dans l'intérêt du culte autant que dans celui de la moralisation du peuple. Cette importance est universellement reconnue, et nous ne manquons pas de bonnes méthodes. Malgré cela, cet enseignement laisse encore, presque partout, beaucoup à désirer, et le goût du chant est encore loin d'être aussi généralement répandu qu'il devrait l'être. Ce peu de progrès nous paraît surtout tenir à deux causes. D'abord nous manquons encore

---

1 Nous profitons de cette occasion pour recommander les *cahiers de dessin linéaire* publiés par le directeur de l'école industrielle de Strasbourg.

d'un recueil convenable de chansons et de romances véritablement populaires, à la fois à la portée du peuple et des enfants, conçues dans un langage simple et pur, facile et poétique tout ensemble. Il ne serait pas indigne de nos plus grands poëtes et de nos meilleurs compositeurs, d'unir leurs efforts pour exprimer ainsi les sentiments et les pensées de l'enfance et de la jeunesse, les joies et les douleurs du peuple. Racine, dans les chœurs d'Athalie et d'Esther, peut servir de modèle. M. Victor Hugo, dans les *Conseils à un enfant,* M. de Lamartine, dans la *Prière des orphelins pour leurs bienfaiteurs,* dans l'*Hymne de l'enfant à son réveil,* ont été heureusement inspirés; mais leur langage a en général quelque chose de trop élevé, de trop recherché, pour être facilement compris. Béranger lui-même n'a qu'un petit nombre de chansons qui puissent entrer dans le recueil que nous voudrions se voir former; mais elles y occuperaient le premier rang. Telles sont le *Retour dans la Patrie* et les *Hirondelles.* Nous y placerions aussi la *Chanson pour la fête d'un père,* de Juste Olivier, quelques morceaux de M. Guiraud, de M. Soumet, d'autres encore. Mais on n'en doit pas moins vivement désirer de voir s'élever un poëte vraiment et plus formellement populaire, et se produire des poésies destinées à être chantées dans les écoles du peuple, dans la chaumière du pauvre, dans la maison rustique du laboureur, dans les ateliers de l'artisan, sous la tente du soldat. Il y aurait là un beau laurier à cueillir, et un bien immense à faire.

Une seconde cause qui empêche la musique vocale d'être aussi cultivée dans les écoles populaires qu'elle devrait l'être, c'est qu'elle n'est pas rigoureusement exigée de ceux qui aspirent au brevet de capacité pour l'instruction élémentaire, tandis qu'elle fait partie du programme de l'examen pour le brevet de l'instruction primaire supérieure. C'est le contraire qui devrait avoir lieu. En effet, un directeur d'école supérieure peut ignorer la musique ou n'être pas capable de l'enseigner, sans dommage pour l'école qu'il dirige, parce qu'il trouvera facilement un maître qui puisse le suppléer. Il n'en est pas ainsi dans les villages. Les directeurs des écoles rurales sont ordinairement chantres et organistes. Il est vrai que les candidats qui ignorent la musique ne se présenteront pas pour les places où elle est exigée. Mais ils se présenteront ailleurs, où sans être exigée, elle n'en est pas moins nécessaire. D'ailleurs l'éducation d'un maître, qui ne connaît pas les principes élémentaires de la musique, est incomplète. On peut être sans doute un excellent instituteur, sans savoir jouer d'aucun instrument et sans avoir l'oreille musicale, ou une belle voix; mais chacun peut et doit être tenu de connaître au moins les éléments de la théorie et de prouver qu'il a fait de son mieux pour vaincre sa nature. Dans tous les cas les comités supérieurs devraient veiller à ce que les candidats qui ne savent pas la musique, ne fussent employés que dans des localités où il peut être pourvu par d'autres qu'eux à l'enseignement du chant.

§. 9.

De l'instruction réelle.

On peut savoir lire très-couramment et parler sa langue avec une certaine correction, on peut savoir écrire comme un calligraphe et même connaître quelque peu l'orthographe, on peut enfin savoir calculer, tracer des figures géométriques et chanter juste, sans être réellement instruit, sans échapper à cet état de faiblesse et de dénûment intellectuel qu'on appelle l'ignorance, et qui serait le plus grand de tous les maux, si l'erreur n'était pas un mal plus grand que l'ignorance.

L'art de lire et d'écrire est si peu une instruction véritable qu'on peut concevoir une société dont les chefs l'ignoreraient complétement, sans être pour cela moins capables et moins versés dans les affaires. A l'appui de cette proposition, il n'est pas nécessaire de citer ces chefs indiens si rusés et si habiles, si braves et quelquefois si pleins de sagesse et si fidèles à la foi jurée. Il est fort douteux que Duguesclin sût lire et écrire, et de nos jours même un prince à qui il n'a manqué qu'un peu plus de puissance et de bonheur pour être le Pierre I.er de sa nation, le prince Milosch de Servie, ne le sait pas davantage.

Mais si l'art de lire et d'écrire, la grammaire et l'orthographe, le calcul et le dessin linéaire ne sont pas encore une véritable instruction, ils en fournissent le moyen, ils en sont l'instrument, et il est

impossible de se livrer à ces études, sans exercer son intelligence et sans éprouver un vif désir de s'instruire. De là même résulte pour ceux qui y sont admis la nécessité de recevoir une instruction réelle, une instruction convenable, solide, bien dirigée. Les voilà avides de connaissances, disposés à lire tous les livres qui leur tomberont entre les mains, armés d'un instrument puissant, et dont il importe de leur apprendre à faire un bon usage, si l'on ne veut pas qu'ils en abusent.

De deux choses l'une donc : ou il faut fermer les écoles et laisser les populations à une ignorance absolue, à l'influence de la seule tradition, ou, à l'instruction purement instrumentale, il faut joindre une instruction réelle, qui, pour être très-bornée et très-simple, n'en doit pas moins être complète en son genre et suffire aux besoins de ceux à qui elle s'adresse.

La question n'est donc plus de savoir s'il faut offrir au peuple une instruction réelle, mais bien quelle sera cette instruction et dans quelle mesure elle lui sera offerte. Le laisser dans l'ignorance est désormais impossible; il faut donc lui donner une instruction convenable. Si l'instruction sans l'éducation n'est pas une garantie suffisante de plus de bien-être et de moralité, si même, dans de certaines circonstances, elle peut devenir une arme dangereuse, l'ignorance est très-certainement une cause de misère et souvent de crimes[1], et dans aucun

---

1 Voir les derniers rapports du Ministre de la justice, note X.

cas n'est une garantie d'innocence ou de bonheur.

L'instruction en soi est un bien; il faut seulement qu'elle soit convenablement dirigée et accordée dans une juste mesure. Il y a une instruction générale qui peut être offerte à tous sans danger, qu'il est même un devoir de leur offrir en leur qualité d'hommes et de citoyens, et qui est d'ailleurs la condition de l'instruction spéciale qu'on ne peut leur refuser dans l'intérêt même de la société. Parmi les objets de cette instruction générale, l'instruction religieuse et morale occupe le premier rang.

§. 10.

De l'instruction religieuse et morale.

Il n'y a plus rien à dire sur l'importance morale et politique des croyances religieuses; mais ce sujet est loin d'être rebattu sous le rapport pédagogique, et il s'en faut qu'on soit également d'accord sur la manière d'enseigner la religion dans les écoles populaires.

Loin de nous la pensée de soulever à cette occasion des questions irritantes! La désunion est déjà trop grande en ces matières, pour que les esprits vraiment religieux ne doivent pas apporter la plus grande réserve dans les discussions qui y sont relatives. Mais, en présence d'un si grand intérêt, il doit être permis, c'est un droit et un devoir de s'enquérir comment il y est pourvu, et de contribuer chacun pour sa part à ce qu'il y soit

pourvu de la manière la plus convenable. « La piété est bonne à toutes choses, dit l'apôtre : elle a la promesse de la vie présente et de la vie future. » « Chose admirable! s'écrie Montesquieu, la religion chrétienne, qui ne semble avoir d'objet que la félicité de l'autre vie, fait encore notre bonheur dans celle-ci. » Par là se trouve indiqué quel doit être le but de l'instruction religieuse.

Le prêtre voit avant tout dans la religion le moyen de pourvoir au salut des âmes, et la fait surtout consister dans de certaines croyances et de certaines pratiques, consacrées par la tradition. Le moraliste la considère principalement comme une garantie de moralité, l'homme d'État comme un frein salutaire et un moyen d'ordre et de sûreté publique, tandis que l'ami de l'humanité la bénit comme une source inépuisable de consolations et de nobles espérances. Eh bien! il faut que l'instruction religieuse soit dirigée de telle sorte que toutes ces fins puissent être remplies à la fois, et qu'il soit satisfait en même temps aux vœux du prêtre, du moraliste, de l'homme d'État et du philanthrope. La religion doit tout à la fois nous rassurer contre les terreurs de la mort en nous faisant espérer une félicité éternelle, et nous inspirer l'amour du bien, de l'ordre, de la justice et de l'humanité, servir de frein aux passions, adoucir les mœurs et nous donner la force de supporter avec résignation les misères de la vie présente. Et, chose remarquable! toutes ces fins de la religion se supposent réciproquement et ne

peuvent être remplies isolément : il sera d'autant mieux pourvu à chacune qu'il sera bien pourvu à toutes à la fois.

Bien que la religion soit chose tout intime, elle a besoin de s'exprimer par un culte extérieur, et le culte suppose des temples, des ministres, une Église, servant de lien aux adhérents d'une même croyance et dépositaire des doctrines et des traditions. L'Église est la condition extérieure de la vie religieuse. C'est donc avec raison que les ministres de la religion s'appliquent avant tout à élever les enfants pour leur Église, à les instruire de ses doctrines fondamentales et distinctives, à les familiariser avec ses pratiques, ses mystères et ses symboles, et il est naturel qu'ils y mettent d'autant plus de zèle qu'ils sont plus persuadés que la foi en ces dogmes, l'initiation à ces mystères et le constant exercice de ces pratiques sont l'unique voie du salut. Mais ils manqueraient à des devoirs sacrés, s'ils se préoccupaient trop exclusivement de ce soin, si, tout en formant des croyants fervents et dévoués, ils ne s'appliquaient en même temps à faire servir la religion à l'exercice de toutes les vertus publiques et privées; s'ils oubliaient un instant qu'ils ne sont pas seulement les ministres du culte et les guides des fidèles dans le chemin du salut éternel, mais qu'ils sont encore les pasteurs des âmes dans ce terrestre pèlerinage, des précepteurs de morale, des fonctionnaires publics, tenant leur mission de l'État autant que de l'Église.

L'instruction religieuse, dans les écoles, ne doit donc pas, comme cela n'arrive que trop souvent, se borner à inculquer aux élèves un grand attachement à leur Église, à les accoutumer à de certaines pratiques, à les familiariser avec le mécanisme du culte, à les gagner à la vie religieuse uniquement par la mémoire et l'habitude, sans y intéresser vivement l'âme et l'intelligence. A l'éducation religieuse doit se joindre une instruction graduée, commençant par les notions les plus simples de la religion naturelle et s'élevant par degrés jusqu'aux sublimes doctrines du christianisme. Telle n'est pas, il faut le dire, la marche généralement suivie : ce qui se pratique à cet égard, dans le plus grand nombre des écoles, laisse infiniment à désirer et appelle un prompt remède. En général les curés et les pasteurs ne s'occupent directement de l'instruction religieuse des élèves des écoles primaires qu'aux approches de l'âge auquel ils doivent être admis à la première communion. Alors, en beaucoup d'endroits, toutes les autres études sont suspendues : on ne s'occupe plus que du catéchisme ; on accable la mémoire de choses excellentes sans doute, mais que fort souvent les catéchumènes ne comprennent que très-imparfaitement. Il en arrive que, lorsque par la suite la mémoire vient à oublier ce qui a été appris ainsi, toute cette instruction s'efface en grande partie de l'esprit, et n'y laisse à la longue que de faibles traces.

Le mal est que, généralement parlant, les pasteurs et les instituteurs ne se concertent pas assez

ensemble sur la marche à suivre dans cet enseignement, qu'ils n'associent pas assez leurs efforts pour une instruction qu'ils doivent donner en commun. La question est de savoir quelle part doit en revenir à chacun, et il serait utile qu'un règlement, concerté entre le ministre de l'instruction publique et le ministre des cultes, vînt donner une solution à cette question.

La direction de l'instruction religieuse appartient évidemment aux pasteurs. En leur qualité de membres de droit des comités locaux, rien ne peut les empêcher de s'emparer de cette direction. Rien non plus ne les oblige de ne commencer l'instruction qu'ils donnent eux-mêmes, qu'avec ceux des élèves qui se préparent à la première communion; ils peuvent et devraient la commencer beaucoup plus tôt. Dans plusieurs contrées de l'Allemagne, les ecclésiastiques sont tenus de donner deux leçons par semaine dans les écoles primaires de leur paroisse, et il serait à désirer qu'une pareille obligation leur fût imposée en France. Mais pour rendre cette mesure vraiment efficace, il faudrait que l'étude de la pédagogique, du double art de l'éducation et de l'instruction de la jeunesse, fût cultivée dans les séminaires avec plus de soin qu'elle ne paraît l'être jusqu'ici.

Dans le partage que se feraient le curé ou le pasteur et l'instituteur de l'instruction religieuse, à laquelle l'un est obligé par la loi et l'autre par sa mission, le dernier en serait seul chargé dans la classe des commençants, le premier s'en char-

gerait dans la classe des moyens, et à plus forte raison dans la classe supérieure, ne laissant à l'instituteur d'autre soin, quant à ces deux divisions, que celui de faire répéter ses leçons et de veiller à ce que les élèves fassent les devoirs qu'il leur aurait imposés. Dans cet arrangement l'éducation religieuse serait surtout laissée à l'instituteur, tandis que l'instruction dépendrait principalement du pasteur.

Une plus large part peut être donnée à l'instituteur dans l'enseignement de la morale, qui heureusement n'a rien de confessionnel et qui est, pour les préceptes essentiels, la même pour toutes les communions. La morale ne doit pas être séparée de la religion, mais il ne faut pas la faire dépendre de telle ou telle croyance particulière. C'est ici surtout que l'instruction suppose l'éducation, et qu'il ne suffit pas d'apprendre par la mémoire seule. Savoir par cœur les préceptes, ce n'est pas encore en avoir la conscience, ce n'est pas encore en être pénétré, ce n'est pas encore être frappé de leur nécessité et se sentir pressé d'y obéir. L'instruction morale doit être moins un enseignement qu'un développement, et s'appliquer moins à transmettre aux élèves des propositions comme venant du maître et comme formant une science inventée par le génie de l'homme, qu'à les faire sortir du fond de leur propre conscience.

Cette manière d'enseigner la morale n'empêchera pas de lui donner pour sanction la volonté divine, les promesses et les avertissements de la religion,

le soin de notre bonheur en cette vie et de notre félicité à venir.

Non-seulement la morale n'exclut pas les règles de la prudence; mais elle les comprend et en fait un devoir, bien que ce devoir soit subordonné à des obligations plus hautes et plus sacrées.

§. 11.

De l'enseignement des sciences naturelles dans les écoles populaires.

La loi a placé parmi les objets de l'enseignement, dans les écoles primaires supérieures, *des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle, applicables aux usages de la vie.* Nous demandons que cet enseignement soit admis partout et considéré comme obligatoire dans les divisions supérieures des écoles ordinaires. Qu'on se rassure cependant : nous ne demandons pas qu'il s'établisse partout des cabinets de physique, des laboratoires de chimie et que l'on enseigne *les trois Règnes* dans les moindres écoles de village. Nous voudrions seulement que l'on donnât aux enfants du peuple quelque connaissance de la nature qui les environne, qu'on leur en fît comprendre, autant que cela est possible, les beautés, les curiosités, les utilités et les dangers.

Cet enseignement, nous le réclamons moins encore dans l'intérêt matériel de nos élèves que dans l'intérêt de leur éducation esthétique et intellec-

tuelle, morale et religieuse. En effet, la connaissance n'est pas seulement *pouvoir;* elle ennoblit et élève l'âme, en même temps qu'elle nourrit et éclaire la raison. Il importe surtout à l'éducation d'éveiller la curiosité des enfants et de la satisfaire dans une juste mesure, moins pour remplir leur intelligence de notions variées, que pour cultiver leur raison et pour donner de l'élévation à leur âme.

L'éducation du sentiment du beau exige qu'on les rende attentifs aux merveilles de la nature, et l'éducation intellectuelle ne peut mieux se commencer que par la révélation des curiosités qu'elle présente de toutes parts; l'éducation religieuse enfin peut tirer un grand secours de la contemplation des harmonies et des beautés de la nature. L'empire de la superstition, qui démoralise le peuple en le dégradant, ne peut être détruit que par l'alliance de la religion et de la physique.

Mais l'intérêt matériel de nos élèves aussi exige qu'on leur donne des notions justes sur la nature, en évitant tout appareil trop technique et trop savant. Il y a des plantes et des animaux nuisibles : il importe de les leur faire connaître, sans en faire des botanistes ou des zoologistes. Les phénomènes naturels les plus ordinaires offrent des dangers : il faut les leur expliquer pour les en garantir, sans pour cela en faire des physiciens. Une foule d'accidents peuvent être évités avec un peu de savoir et de prudence, et indépendamment des avantages que la science, en pénétrant de plus

en plus dans les secrets de la nature, offre à l'industrie, il en est qui n'appartiennent qu'à ceux qui ont quelque connaissance de la nature au milieu de laquelle ils vivent.

Déjà, dans la plupart des écoles élémentaires, il est fréquemment question d'histoire naturelle, de physique, de chimie, de cosmographie même. Dans tous les livres de lecture qu'on met entre les mains des élèves, on en trouve des notions plus ou moins abondantes, et si l'on tient à leur faire comprendre ce qu'ils lisent, on est bien obligé d'entrer avec eux dans des détails plus ou moins instructifs. L'instruction religieuse elle-même suppose une certaine connaissance de la nature et de l'univers. Nous ne demandons rien de nouveau, d'inusité, d'inouï, en réclamant pour toutes les écoles populaires l'enseignement dont il s'agit; nous demandons seulement qu'au lieu d'être ainsi livré au hasard et à l'occasion, il soit donné plus directement, plus régulièrement, qu'il soit un peu plus complet, sans pour cela prendre jamais un caractère scientifique et sans dépasser, soit les facultés des instituteurs, soit l'intelligence et les besoins des élèves.

Cet enseignement comprendrait donc des notions d'histoire naturelle, de physique et de chimie; les notions de cosmographie seraient enseignées avec la géographie, dont il sera question tout à l'heure.

La grande difficulté, c'est de bien choisir ce qui convient aux élèves. Il faudrait un livre qui exposât à la fois la méthode à suivre et les notions les plus utiles et les plus intéressantes.

En *minéralogie*, après avoir énuméré les principaux minéraux, depuis les plus vulgaires jusqu'aux plus précieux, et fait connaître surtout ceux qui sont à la portée des élèves, on leur dévoilerait les merveilles que cache le sein de la terre, et on leur donnerait quelques détails sur l'exploitation des mines, sur la métallurgie, sur les pétrifications, etc. La *géologie* fournirait des enseignements curieux et qui intéressent la religion et l'histoire de l'espèce humaine.

En *botanique* il suffirait de faire connaître aux plus avancés l'organisation de la plante la plus parfaite, les conditions et le développement de la végétation, de les familiariser ensuite avec les noms et les caractères des végétaux du pays, des arbres fruitiers et forestiers, des arbustes, des plantes utiles ou nuisibles, des fleurs qui ornent les champs, les jardins et la forêt. Il ne faudrait pas pour cela un grand appareil de science, et les noms vulgaires seraient toujours préférés aux noms savants. Une flore du pays servirait de guide à cet enseignement.

Quant à la *zoologie*, on suivrait à peu près la même marche que pour la botanique. On s'occuperait spécialement des oiseaux et des insectes de la contrée. L'histoire naturelle de la fourmi et de l'abeille offrirait surtout un grand intérêt. On montrerait, à l'aide d'un microscope, l'organisation si merveilleuse des plus petits insectes, et les animalcules pour lesquels une goutte d'eau est un monde. On insisterait sur les services que les animaux domestiques rendent à l'homme. On ferait

comprendre enfin la supériorité de l'espèce humaine sur les autres créatures vivantes, avec lesquelles elle a bien quelques rapports d'organisation et de condition matérielle, mais dont elle se distingue essentiellement par la raison, par le sentiment du beau et de l'honnête, du juste et de l'injuste, par le sentiment religieux, instinct divin qui, en même temps qu'il atteste, quant à la nature humaine, une plus haute origine que celle des animaux, est pour l'homme le gage d'un autre avenir que celui qui les attend.

Ainsi la description de l'homme extérieur et intérieur, de l'homme physique et de l'homme moral, couronnerait cette étude de la nature, en même temps qu'elle servirait de fondement et de préparation à la religion, à la morale, à l'hygiène.

Quant à la physique, on s'appliquerait surtout à faire comprendre aux élèves les phénomènes les plus ordinaires, la pluie, la rosée, la grêle, la neige, la foudre et le tonnerre; l'arc-en-ciel, les trombes, les étoiles filantes, etc. Le *Maître-Pierre* de M. Brard peut servir de modèle pour cet enseignement, qui suppose la connaissance de quelques principes peu difficiles et l'emploi de quelques instruments qu'il serait facile de se procurer. Un de nos amis, directeur d'une école industrielle, a bien voulu dresser la liste des instruments les plus indispensables et les moins chers. La dépense qu'ils exigeraient ne dépasse pas les moyens des communes un peu aisées.[1]

---

1 Voir la note XV.

§. 12.

De l'enseignement de la géographie dans les écoles populaires.

Si tous les enfants qui suivent les écoles élémentaires étaient dans le cas de fréquenter plus tard une école supérieure, nous n'hésiterions pas à dire qu'il ne faut pas leur enseigner la géographie, ou du moins qu'il faut se borner avec eux aux plus simples éléments. Mais puisqu'il n'en est pas ainsi, la géographie doit faire partie du programme de l'instruction primaire ordinaire, par la raison que tout homme, quelle que soit sa condition sociale, doit avoir une idée du globe qu'il habite et connaître son pays.

Ce besoin est aussi généralement reconnu; mais on y satisfait rarement d'une manière convenable. Beaucoup de maîtres n'ont eux-mêmes qu'une connaissance très-superficielle de la géographie ou ne savent que des noms propres, et sont par là même incapables de l'enseigner avec quelque succès. D'autres, qui la connaissent bien et l'aiment, n'y savent pas garder une juste mesure.

Il importe de bien déterminer cette mesure selon la portée et la destination des élèves, et d'employer une bonne méthode. Il y a telle méthode d'enseigner la géographie, et c'est la plus suivie, qui, tout en produisant des résultats apparents, demeure stérile au fond. On peut savoir par cœur les noms des cinq parties du monde, avec leurs

divisions, les noms des mers, des golfes, des détroits et des isthmes, ceux des chaînes de montagnes, des caps et des lacs; on peut savoir les noms des quatre-vingt-six départements de la France, ceux de leurs chefs-lieux, voire même ceux des chefs-lieux d'arrondissement, sans avoir au fond une véritable idée du globe et sans connaître réellement la France.

Tout enseignement réel doit être préparé; il faut y disposer les élèves, leur en donner le goût, leur en faire sentir le besoin et comprendre l'objet. Viennent ensuite les éléments, les idées fondamentales, les faits relativement les plus intéressants. L'œuvre se termine par les développements dont l'étendue se mesure sur l'âge, la capacité et surtout sur la condition future des élèves.

Quant à la géographie, la meilleure manière d'y préparer et disposer les enfants, c'est de commencer par leur faire connaître la contrée même qu'ils habitent[1]. On part du lieu où est située l'école et l'on fait faire la description topographique des environs par les élèves eux-mêmes. S'il passe près de là une rivière, on remonte à sa source et l'on descend jusqu'à l'endroit où elle se jette dans une autre rivière. Puis on peut nommer le fleuve où elle se perd et suivre celui-ci jusqu'à la mer, après être d'abord remonté jusqu'à

---

1 Cette méthode est en partie exposée dans le conte du chanoine Schmid, *les deux frères*, chap. 3 et 4; et dans Guthsmuth : *Versuch einer Methodik des geographishen Unterrichts*. 1835.



sa source. Par là même on est amené graduellement à parler des montagnes du sein desquelles jaillissent les sources des fleuves, incessamment alimentées par les neiges et les pluies. Partant encore des montagnes les plus voisines, on apprend aux enfants qu'au delà de ces hauteurs qui bornent l'horizon, il y a d'autres pays, habités par d'autres peuples. On leur montre les chemins qui lient entre elles les communes d'un même canton, les grandes routes qui conduisent dans d'autres contrées. On suit un de ces chemins jusqu'à la route qu'il va joindre, puis cette route elle-même jusqu'à la ville. On peut ensuite faire mention de tous les moyens de communication et de transport que les hommes ont imaginés ou qu'offre la nature, grandes routes, canaux, navires et voitures de toutes sortes, chemins de fer, bateaux à vapeur, le chameau du désert, le renne du nord, etc.

Maintenant, après avoir ainsi préparé peu à peu les élèves, en employant le moins de noms propres et de mots techniques qu'il sera possible, à la géographie physique, politique et commerciale, le moment est venu de leur apprendre à *s'orienter* d'après le lever du soleil d'abord, et ensuite d'après l'étoile polaire et la boussole. On leur fait chercher dans les environs, à des distances à peu près égales, quatre objets bien apparents, tels que quelque arbre très-élevé, une colline, un clocher, qui puissent marquer, relativement au centre où l'on est placé, les quatre points cardinaux. Plus tard, on pourra également désigner des points intermédiaires

marquant le nord-est, le sud-est, etc. Après cela on transporte tous ces points sur la table noire, en indiquant au milieu l'endroit où se trouve l'école et en exprimant les autres points par des signes analogues. Puis il n'y a plus qu'à marquer les chemins qui partent de la commune, le cours des eaux qui arrosent les environs, les collines ou les montagnes, les fermes, les hameaux, les villages, tous les objets un peu remarquables qui seront à la portée de la vue, et la carte topographique du canton sera ébauchée. On fait enfin observer aux enfants que sur le tableau le nord se trouve placé en haut, le midi en bas, l'orient à droite, le couchant à gauche, et que les points intermédiaires correspondent exactement aux quatre angles de ce tableau. De cette manière les élèves seront mis en état de comprendre facilement les cartes de géographie et seront préparés à la géographie mathématique.

Cette méthode, qui suppose quelques promenades, se modifie d'ailleurs selon les lieux où sont placées les écoles.

Des élèves ainsi préparés pourront suivre avec fruit un enseignement rigoureusement synthétique de la géographie, donné à l'aide d'un globe et des cartes ordinaires et qu'on pourra pousser aussi loin que le genre de l'école le permettra.

Le cours proprement dit, qui, dans les écoles élémentaires, ne peut s'adresser qu'aux élèves les plus avancés, commencerait par des notions très-simples de *géographie mathématique*. On se borne-

rait au commencement à ce qu'il y a de plus élémentaire et de plus indispensable, sauf à y revenir plus tard. Passant ensuite aux notions de *géographie physique*, on ferait connaître la division générale du globe, les grandes mers et les continents, les grandes chaînes de montagnes, les principaux fleuves, les lacs, les caps, les détroits, les isthmes, etc., et l'on indiquerait les caractères de la végétation et de la nature animée selon la différence des zones et des climats. On ajouterait des notions générales de *géographie anthropologique et politique*, et l'on n'entrerait dans le détail que pour l'Europe et surtout pour la France. On s'occuperait enfin spécialement de la province à laquelle on appartient, du département qu'on habite et des départements voisins.

De la géographie à la *cosmographie* la transition est facile. La terre est un globe, une sphère céleste comme le soleil, comme la lune et les étoiles. Entraînant avec elle la lune, elle tourne autour du soleil, placé au centre de notre système planétaire. Les étoiles qui brillent au firmament sont pour la plupart des soleils probablement entourés de planètes comme le nôtre, et tous ces systèmes sont autant de parties d'un système universel : ces propositions et d'autres semblables peuvent être mises à la portée des élèves des écoles primaires à l'aide du grand principe de physique générale découvert par Copernic et Newton. Et s'il était à craindre que l'idée de l'immensité de l'univers, auprès duquel la terre n'est qu'un point infiniment petit, ne fît trop

sentir à l'homme sa petitesse, on le ramènerait au sentiment de sa dignité, en lui rappelant que la valeur des êtres ne se mesure pas à leur grandeur physique, à l'espace qu'ils occupent, mais à leur essence, à leur nature intime; que l'esprit de l'homme est par la pensée supérieur au monde matériel; que Dieu seul est véritablement grand, et que l'homme seul participe en quelque sorte à cette grandeur, parce que Dieu l'a animé de son souffle divin, parce qu'il a écrit sa loi dans son cœur, que sa providence veille sur lui et qu'il lui a promis l'immortalité.

§. 13.

De l'enseignement de l'histoire dans les écoles populaires.

L'histoire sainte fait partie de l'instruction religieuse dans les écoles primaires. Or, d'une part, cette histoire n'est bien comprise qu'à l'aide de l'histoire universelle, et, d'autre part, il est facile d'y rattacher l'histoire dite profane. Il doit donc paraître aussi utile que peu difficile d'enseigner dans les écoles populaires l'histoire sainte dans ses rapports avec l'histoire universelle, et de faire connaître à tous les destinées principales du genre humain, en même temps que celle du peuple élu et de la religion. La connaissance de l'histoire nationale n'est pas moins nécessaire à tous et dans tous les temps; elle l'est surtout dans les temps de

révolution et de transformation sociales. On ne peut pas plus enseigner l'histoire sainte sans la lier à l'histoire universelle, que l'on ne peut isoler l'histoire de France de celle des peuples anciens et de celle des peuples voisins et contemporains.

Mais si l'on demande l'introduction dans les écoles populaires de l'enseignement de l'histoire générale et de l'histoire du pays, il ne s'agit pas d'accabler inutilement la mémoire des élèves de noms propres et de dates; des séries de noms propres et de faits numérotés ne sont pas plus l'histoire que des noms de villes et de pays, de caps, de détroits, etc., ne sont la géographie. L'important, c'est de leur donner une idée de l'origine et des principales destinées de l'espèce humaine, et de leur faire comprendre l'état actuel de la nation par l'histoire de son passé.

Ici encore tout dépend de la méthode qu'on suivra. Ainsi que, pour la géographie, on doit partir des lieux qu'on habite, ainsi pour commencer l'enseignement de l'histoire, il faut partir de l'année présente. On commencerait par expliquer ce que c'est qu'une année, un siècle. Nous sommes dans l'année 1842; que signifie cela? Remontant le cours des âges, on s'arrêterait à la naissance de Jésus-Christ, qui peut servir ainsi de point central de l'histoire universelle. En remontant de vingt siècles au delà de Jésus-Christ, on arrive à Abraham, le père du peuple de Dieu, d'où il est sorti. On aurait ainsi une première division de l'histoire universelle et de l'histoire sainte, en trois grandes périodes à

peu près égales, depuis Adam jusqu'à Abraham, d'Abraham à Jésus-Christ, de Jésus-Christ jusqu'à nos jours.

Dans la première période on raconterait à grands traits l'origine du genre humain, le déluge, l'invention des arts les plus nécessaires, la fondation des premiers empires. Dans la seconde on ferait l'énumération des peuples anciens les plus remarquables jusqu'aux Romains sous l'empereur Auguste, et l'on rattacherait leur histoire à celle du peuple juif, celle des Égyptiens à l'occasion de Joseph et de Moïse, celle des Phéniciens à l'occasion de la conquête du pays de Canaan et de Salomon, celle des Assyriens, des Babyloniens et des Mèdes à propos de la chute des royaumes d'Israël et de Juda; on parlerait de Cyrus et des Perses, en rapportant la fin de la captivité et le rétablissement du temple. De là on passerait à l'histoire des Grecs, d'Alexandre, et des rois grecs qui se partagèrent son empire et qui eurent de nombreux rapports avec les Juifs sous les Machabées. Enfin, l'alliance que ceux-ci conclurent avec les Romains fournirait l'occasion de raconter les glorieuses destinées de ce peuple puissant jusqu'à l'avénement de l'empereur Auguste, sous lequel naquit Jésus-Christ.

La naissance de Jésus-Christ, la publication de l'Évangile, la destruction de Jérusalem et la dispersion des Juifs, les persécutions des premiers chrétiens jusqu'à la conversion de Constantin, le partage de l'empire romain, la migration des peu-

ples barbares, la fin de l'empire d'occident, l'origine du mahométisme et les conquêtes des Arabes, l'établissement des Francs dans les Gaules, l'avénement de Charlemagne, tels sont les grands faits qui remplissent les huit premiers siècles de l'ère chrétienne.

Nous ne pousserons pas plus loin ce programme. A partir de Charlemagne, tout doit être rapporté à l'histoire nationale, et dans le récit de cette histoire on fera surtout ressortir les faits qui ont réellement influé sur le sort de la nation. On insisterait sur les grandes inventions et les grandes découvertes qui, depuis le quatorzième siècle, ont si puissamment modifié les destinées humaines. A cet enseignement se rattache naturellement celui qui a pour objet de faire connaître aux élèves des écoles populaires les institutions publiques, les droits et les devoirs du citoyen.

§. 14.

De l'enseignement des notions sur les droits et les devoirs sociaux et politiques.

L'éducation sociale et nationale suppose une instruction correspondante, ayant pour objet de faire connaître aux futurs citoyens leurs droits et leurs devoirs, les institutions et les lois fondamentales du pays. Un assez grand nombre des élèves des écoles primaires, lesquels ne peuvent suivre d'autres écoles, sont appelés à être un jour jurés

et électeurs; tous seront citoyens : abandonnera-t-on au hasard le soin de les instruire des droits que leur donne ce titre, et des devoirs qu'il leur impose?

La commission nommée par la chambre des députés pour examiner le projet de loi présenté en 1832, avait mis au nombre des objets de l'enseignement primaire des *notions sur les droits et les devoirs sociaux et politiques.* Selon le rapport de M. Renouard, la commission de 1833 ne crut pas devoir faire une mention expresse de ces notions, parce qu'elle les considérait comme faisant essentiellement partie de la morale, qui, selon les termes du rapport, n'exclut rien de ce que doit connaître l'homme social et le bon citoyen. On n'en doit pas moins regretter que l'enseignement de ces notions ne soit pas imposé par la loi et qu'il n'y ait pas été pourvu officiellement. Sans doute elles peuvent se rattacher à la morale et à l'histoire nationale, mais elles ne font essentiellement partie ni de l'une ni de l'autre.

Nous savons bien par quelles considérations on a craint d'ériger les instituteurs en professeurs de science sociale et politique. Mais les dangers que pouvait offrir cet enseignement rendu obligatoire, il n'était pas impossible de les éviter en grande partie, en le surveillant et en le faisant donner d'après un texte prescrit par le Gouvernement. D'ailleurs, n'y a-t-il donc aucun danger à le laisser au hasard et à l'arbitraire, ou à l'omettre et à le proscrire entièrement?

La société actuelle est pleine de germes de discorde et de révolution. Partout et jusque dans les dernières classes sont répandues des idées et des espérances d'amélioration, de réforme sociale. Ces idées et ces vœux les laissera-t-on se répandre sans contrôle? Un catéchisme du citoyen, de l'homme social et politique, n'est-il pas devenu aussi nécessaire que le catéchisme religieux et moral?

Laisser le peuple dans une ignorance absolue sur ces matières est désormais chose impossible; il faut donc, au lieu de le laisser s'en instruire comme il peut, lui offrir une instruction positive, publique, officielle de ses droits et de ses devoirs sociaux, des lois et des institutions fondamentales du pays.

Ces notions pourraient se distribuer sous quatre chefs : *notions de droit proprement dit, notions de droit administratif, notions de droit constitutionnel et politique* et *notions d'économie.* Qu'on ne s'effraye pas de ces titres : on va voir que ce que nous demandons n'est pas si exorbitant. Sous le nom de notions de droit ordinaire, nous voudrions qu'on éclairât les enfants du peuple sur la criminalité et la pénalité de certains délits qu'il regarde à peine comme tels ou qu'il juge en général peu sévèrement. Tels sont les délits forestiers et de chasse, la contrebande, les fraudes en matière d'octroi, d'impôts, de recrutement, etc. Dans les campagnes surtout il serait utile de chercher à prévenir la manie des procès, entretenue par des praticiens avides, et à détruire le préjugé funeste et trop

généralement répandu que tout, dans l'administration de la justice et des affaires publiques, s'accorde à la faveur et à la corruption. Sans doute il n'est pas nécessaire d'apprendre au peuple quelles peines le Code attache aux crimes; mais il ne serait pas superflu de lui faire comprendre que les crimes demeurent bien rarement impunis et qu'il est bien difficile de les couvrir d'un voile impénétrable : il faudrait surtout lui faire sentir à quelles conséquences s'exposent les auteurs de ces actes de violence et de brutalité trop fréquents dans les campagnes et qui trop souvent viennent ensanglanter les fêtes champêtres elles-mêmes. Si les crimes contre les personnes sont en général plus fréquents dans les campagnes que dans les villes, ce fait de statistique criminelle doit être attribué en grande partie non pas seulement à un plus haut degré de barbarie et de brutalité, mais encore à un plus haut degré d'ignorance des lois.[1]

Cet enseignement peut s'ajouter à celui de la morale et suppléerait d'ailleurs à ce que celui-ci laisse trop souvent à désirer, soit par la faute du maître, soit par le trop peu de culture intellectuelle des élèves.

Les *notions de droit administratif* pourraient se rattacher à la géographie du pays : elles porteraient sur l'organisation générale du gouvernement, sur celle du département, de l'arrondissement, du canton, de la commune, sur les attributions les

---

1 Voir la note XVI.

plus importantes du maire et du conseil municipal, sur celles du juge de paix, des sous-préfets, des préfets, des conseils d'arrondissement et de département, des tribunaux et des cours royales, etc.

La charte constitutionnelle servirait naturellement de texte à l'enseignement des *notions de droit politique.* Il ne faudrait pas craindre de le faire précéder de quelques propositions fournies par la science sociale. Les exagérations des sectes socialistes ne sont si dangereuses que par l'ignorance de l'histoire, de la vraie nature de l'homme et des vrais principes politiques. Ces principes ne sont pas si difficiles à comprendre, qu'ils ne puissent être mis à la portée de tous ceux qui ont reçu quelque instruction. « L'homme est un être essentiellement social, et il n'est quelque chose sur la terre que par la société. Mais il n'est pas social à la manière des abeilles ou des fourmis : la société humaine est une association de familles et d'individus. Tout ce qui menace la vie de famille et le développement de l'individu est anti-social; mais l'individu se doit à la société, à la seule condition que sa personnalité soit respectée, et la famille doit faire à la société qui la protége tous les sacrifices nécessaires, excepté celui de son existence même. Une société de familles et d'individus vivant sous les mêmes institutions, les mêmes lois et le même gouvernement est une nation. La prospérité nationale est la condition de la prospérité de tous : de là le devoir de se dévouer pour la nation à laquelle on appartient. La morale d'ailleurs nous commande

de chercher notre bonheur en contribuant à celui de nos semblables, de nos concitoyens, et le triomphe de la vertu humaine, le plus haut développement de notre personnalité, c'est de mettre nos forces, notre sang, notre vie même au service de l'humanité, de la société, de la nation à laquelle nous appartenons.

« Ce dévouement est du reste d'autant plus facile que la société est mieux organisée. Il suffit en général que chacun fasse son devoir dans la position où la Providence l'a placé, pour que la prospérité publique soit assurée et que chacun assure la sienne autant que cela est possible. D'après la charte, tous les Français sont égaux devant la loi, comme devant Dieu. L'inégalité des conditions a sa source dans la nature et dans l'histoire, qui sont également l'ouvrage de la Providence. On ferait aujourd'hui le partage de tous les biens entre tous à portions égales, que dans quelques années déjà l'inégalité des fortunes redeviendrait à peu près la même, à moins que toutes choses ne fussent communes à tous, ce qui est impossible, si l'on ne veut détruire la vie de famille, c'est-à-dire la société elle-même. D'ailleurs le bonheur ne dépend pas essentiellement de la richesse et de la condition sociale; il habite même plus volontiers les humbles demeures que les palais des grands, et chaque état a des avantages et des inconvénients qui lui sont propres. Avec du travail et de la probité on est difficilement exposé à la misère. Il y a plus : avec du travail et de la probité, qui dépendent de nous, avec de l'habileté et

du bonheur, qui nous viennent de la Providence, on peut s'élever des derniers rangs aux premiers. »

Ces propositions et d'autres semblables peuvent être mises à la portée de tous. On entrerait ensuite dans quelques détails sur les institutions qui régissent la France; on en ferait sentir la supériorité sur celles des temps passés et sur celles de la plupart des autres nations. On montrerait que si elles laissent encore à désirer, c'est que l'imperfection est attachée à toutes les choses humaines; qu'elles sont telles qu'avec le temps elles peuvent être perfectionnées sans secousse et sans violence; que la plupart des maux dont on se plaint sont ou la conséquence de la nature des choses, ou la faute des hommes; que, quant aux premiers, il faut s'y soumettre avec résignation, et que, quant aux autres, il faut, pour y remédier, chercher à devenir meilleurs nous-mêmes.

Des notions d'*économie privée* couronneraient utilement cet enseignement. L'économie, ce sage milieu entre l'avarice, qui sacrifie le présent à un avenir incertain, et la folle dissipation, qui n'a nul souci du lendemain, est une vertu qui dépend plus du caractère que de l'instruction, et appartient à l'éducation morale. Mais il y a des règles d'économie privée ou de conduite relativement à l'acquisition des biens par le travail, à leur usage et à leur conservation, qui peuvent se transmettre par l'enseignement, et qui ont été en partie exposées dans quelques écrits populaires, tels par exemple que *la science du bon homme Richard,* par Benjamin

Francklin; *les trois visites du père Bruno,* par Lemontey; *Simon de Nantua,* par M. de Jussieu; *le Val doré,* par Zschokke, etc.

Dans les écoles des campagnes, comme dans celles des villes, on pourrait prémunir les élèves contre le fléau du prêt usuraire. Mais dans les premières il faudrait surtout chercher à leur donner des idées plus justes sur la véritable richesse et les vrais biens. La cupidité est un vice qui est du domaine de la morale; mais il est une avidité qui tient surtout à des idées fausses et qui peut être combattue par l'instruction. Celle-ci domine principalement dans les campagnes. En général, le paysan propriétaire est possédé de la manie d'acquérir le plus de parcelles de terre qu'il peut, et il n'y a rien qu'il ne soit disposé à sacrifier à cette passion immodérée de la possession; de là son avarice pour lui-même et pour les autres, de là le peu de soin que trop généralement il prend de l'éducation de ses enfants et de son bien-être domestique, de là bien des maux et des privations inutiles, quelquefois des fraudes et des crimes.

Dans les villes, dans les ateliers et les fabriques, c'est le défaut contraire qui domine, le manque d'économie, l'imprévoyance qui vit au jour le jour. Là il faut instruire le peuple de l'utilité des caisses d'épargne, comme le seul moyen de le garantir contre la misère, et de celle des associations que peuvent former entre eux des hommes d'un même état pour se protéger mutuellement contre les chances de l'avenir.

Que si l'on trouvait que l'enseignement dont nous venons d'esquisser le programme, est au-dessus de la portée des enfants qui suivent les écoles primaires, et même de celle de la plupart des maîtres qui les dirigent, ce serait, quant aux premiers, une raison de plus d'ouvrir partout des écoles d'adultes ou de retenir les élèves plus longtemps qu'on ne fait ordinairement, et de compléter ainsi l'organisation de l'instruction du peuple. Quant aux maîtres, s'il était vrai qu'ils fussent en grande partie incapables de donner un enseignement si nécessaire, cette objection prouverait surabondamment qu'il faut travailler à les rendre plus propres à remplir la mission que l'État leur confie.

Dans tous les cas il importe de faire de cet enseignement une partie essentielle du programme des écoles normales, ne fût-ce que pour empêcher qu'au sortir de là les jeunes maîtres ne soient livrés sans défense aux inspirations des journaux et des ouvrages de politique qui ne pourront manquer de leur tomber entre les mains.

§. 15.

De l'instruction spéciale dans les écoles populaires; de l'économie rurale et de la technologie.

Nous l'avons dit : nulle école ne doit être si spéciale qu'elle perde de vue la destination générale de ses élèves comme hommes et comme citoyens; mais toute école doit être spéciale en ce sens que,

tout en poursuivant la dernière fin de toute éducation, elle doit toujours avoir égard à la destination présumée des élèves. Cette spécialité doit surtout exister quant à l'instruction. Non-seulement il faut enseigner autrement dans les écoles primaires populaires qu'ailleurs la plupart des branches que nous venons de passer en revue; mais il y a, de plus, des matières qui leur sont propres. Telles sont les *notions d'agriculture ou d'économie rurale* pour les écoles de campagnes, et les *notions de technologie* pour les écoles de villes.

L'enseignement de l'économie rurale suppose sans doute un matériel qui ne peut se trouver qu'à la disposition des grands instituts agricoles, et des connaissances pratiques que ne possèdent que très-rarement les instituteurs. Mais on peut mettre entre leurs mains un Manuel renfermant les éléments de cette science importante. C'est ce qu'a bien compris la Société d'agriculture du Haut-Rhin, qui vient d'annoncer qu'elle décernera une médaille d'or à l'auteur d'un *Traité d'agriculture applicable à ce département, et propre à devenir le Manuel des cultivateurs et un livre d'étude pour les élèves au-dessus de douze ans*[1]. D'ailleurs dans les bonnes écoles normales on familiarise les élèves-maîtres avec la greffe des arbres et l'horticulture.

---

1 Un pareil Manuel a été composé par M. Stoltz, d'Andlau, sous ce titre : *Manuel élémentaire du cultivateur alsacien*, ouvrage qui a obtenu un des prix de 1000 francs proposés par le Ministre de l'agriculture et du commerce. Strasbourg, chez Heitz. 1842.



Le but de l'enseignement des notions d'économie rurale, dans les écoles des campagnes, doit être de donner aux élèves une plus haute idée de l'art si nécessaire qu'ils sont appelés à pratiquer un jour, de les disposer à se soustraire à l'empire de la routine et à accueillir favorablement les procédés nouveaux et les améliorations de la science; à leur donner le goût du jardinage, de la culture des arbres fruitiers, de l'éducation des abeilles. Le goût de l'horticulture surtout est loin d'être aussi répandu dans les campagnes qu'il devrait l'être; les beaux vergers y sont beaucoup trop rares. En général les paysans ignorent quelle utilité et quel agrément ils pourraient tirer d'une pièce de terre à proximité de la maison, en la convertissant en jardin et en verger. Les instituteurs pourraient se rendre très-utiles sous tous ces rapports, et en même temps améliorer leur position, si aux leçons données dans l'école ils joignaient l'exemple, en consacrant une partie de leurs loisirs à la culture d'un jardin, à l'éducation des abeilles ou à celle des vers à soie, là où cela est possible.

Quant aux *notions de technologie* que, selon nous, il serait utile d'enseigner dans les écoles des villes, indépendamment de ce qui se fait dans les écoles industrielles et professionnelles spéciales, cet enseignement a été parfaitement défini par M. Gillon dans le rapport qu'il a fait à la Chambre des députés en 1833 sur le budget de l'instruction publique. « Que notre vote, disait-il, soit assez généreux, pour que les adultes, comme les enfants, y trou-

vent des moyens de solide et suffisante instruction, pour que les leçons les préparent, par *des idées simples sur nos arts les plus usuels,* et par une certaine rectitude de la main et de l'œil, à l'exercice de toutes les professions. »

Ces notions de technologie se rattachent d'une part à l'histoire naturelle, aux notions de physique et de chimie, et de l'autre au dessin linéaire. C'est un enseignement élémentaire à organiser et qui manque encore presque partout. Son but principal est analogue à celui de l'enseignement des notions d'économie rurale. Tout en donnant aux élèves une idée juste de l'importance sociale des arts et métiers, de ce qu'ils ont d'honorable et de profitable lorsqu'ils sont exercés avec habileté et probité, il doit les disposer à renoncer à des pratiques vieillies et les rendre favorables aux progrès de l'industrie. Il a de plus l'avantage, en éveillant et en développant les dispositions des enfants, de leur donner la conscience de leur vocation, de l'art ou du métier pour lequel la nature les a le mieux doués.

Un petit appareil de technologie, consistant en quelques instruments, en quelques machines fondamentales, en quelques dessins, serait nécessaire à cet enseignement et devrait faire partie du matériel obligé.[1]

Il se terminerait utilement par quelques instructions sur les devoirs de l'apprenti et du compagnon,

---

1 Voir la note XVII.

sur les dangers du compagnonnage, sur la manière de voyager pour se perfectionner dans son métier, sur les avantages et les inconvénients de la libre concurrence, sur l'institution des prud'hommes, sur l'utilité des associations permises et sur les dangers des coalitions illicites, etc. Il va sans dire que cette partie de notre programme, ainsi que plusieurs autres encore, suppose dans les élèves des écoles populaires une raison déjà assez développée, et un âge un peu plus avancé que celui auquel, selon les habitudes actuelles, les enfants quittent ordinairement l'école.

§. 16.

De la gradation de l'enseignement et de la distribution des matières dans les écoles populaires.

Il nous reste à parler de la gradation de l'enseignement dans les écoles primaires. De grandes erreurs sont possibles à cet égard. Nous avons vu le système métrique enseigné dans des salles d'asile, et l'histoire de France apprise par des enfants de huit à dix ans.

L'auteur d'un ouvrage d'éducation, où l'on trouve d'excellentes vues mêlées à de graves erreurs[1], prétend que toute méthode aurait à résoudre ce problème : « Apprendre en deux années à des élèves de cinq à sept ans, en ne leur demandant que quatre

1 M. Napoléon Landais : *De l'éducation et de l'instruction en France*, pag. 68.



heures de présence à l'école par jour, ce que comprend l'instruction primaire élémentaire. Alors, ajoute-t-il, un cultivateur ne serait plus privé du concours de ses enfants que pendant l'âge où il n'en peut tirer un grand produit. » Nous ne citons ce passage que pour montrer par un exemple combien de bons esprits même peuvent s'abuser sur le vrai but de l'éducation populaire. Est-ce que les enfants ne sont donnés au cultivateur ou à l'artisan que pour l'aider dans ses travaux? Les méthodes les plus expéditives sont-elles donc les meilleures? Sans doute, s'il ne s'agissait que d'apprendre aux élèves des écoles primaires à lire, à écrire, à calculer, une présence à l'école de deux ou trois ans, de sept à dix ans, et non de cinq à sept, devrait suffire; mais il s'agit surtout de leur donner de bonnes habitudes et de développer leur intelligence, d'en faire des hommes et des citoyens. Voilà pourquoi il importe d'appeler les enfants le plus tôt possible à l'école et de les y retenir le plus longtemps qu'on peut, sans priver pour cela leurs parents du concours qu'ils sont en état de leur prêter dans un âge si tendre.

Pour atteindre au but que doit se proposer l'éducation populaire, ce n'est pas trop que de les y préparer dès la plus tendre enfance dans les écoles du premier âge ou salles d'asile, et de les retenir dans l'école d'une façon ou d'une autre, quelque temps encore après qu'ils ont été admis à la première communion. Toute cette vie d'école, qui embrasse l'enfance et les premiers temps de l'adoles-

cence, peut donc se diviser en cinq stades ou périodes pour la gradation et la distribution des matières de l'enseignement : la salle d'asile, les trois divisions de l'école ordinaire et l'école complémentaire des adolescents.

Dans la première il ne doit pas encore être question d'instruction proprement dite; on doit s'y borner à bien disposer les enfants, à les accoutumer à la discipline et à l'attention, à les préparer à l'éducation qu'on veut leur donner, en stimulant leur sensibilité, en excitant leur curiosité, en ouvrant les yeux de leur esprit, en leur déliant la langue pour ainsi dire, en un mot, en leur apprenant à obéir, à regarder, à écouter, à parler et à comprendre.

Dans la *division inférieure* de l'école, où les enfants sont âgés de six à huit ou neuf ans, l'instruction doit être surtout instrumentale, et réelle seulement par occasion, portant exclusivement sur la lecture, l'écriture combinée avec le dessin, les opérations les plus simples du calcul tant verbal que chiffré. Des dictées très-faciles devraient y tenir lieu de toute étude de grammaire, surtout si l'on voulait s'appliquer à corriger les fautes que peuvent faire les enfants en parlant ou en écrivant.

Dans la *division moyenne,* où sont des enfants de huit à dix ou onze ans, l'instruction continue à être plus instrumentale que réelle. Les exercices deviennent seulement plus forts. La lecture, de purement mécanique qu'elle était d'abord, devient de plus en plus expressive, accentuée, intelligente.

Les exercices d'écriture servent de plus en plus à l'orthographe, ainsi que ceux de la lecture à l'enseignement de la grammaire. On donne un peu plus de soin au dessin linéaire, ainsi qu'au chant. On apprend les opérations fondamentales du calcul, avec toutes leurs difficultés, en revenant surtout sur la numération, à laquelle se rattachent naturellement les principes du calcul métrique. Quant à l'instruction réelle, l'instruction religieuse et morale exceptée, à laquelle les enfants ont dû être disposés dès la salle d'asile, on se borne ici à y préparer les enfants, en leur en faisant comprendre l'objet et sentir le besoin. On y commence l'étude de la géographie selon la méthode que nous avons indiquée. Après avoir raconté aux élèves de la division inférieure de simples traits de l'histoire de l'ancien Testament, on la leur présente ici avec plus de suite et d'ensemble. Enfin, on pique leur curiosité par des traits d'histoire naturelle et l'on dirige leur attention sur les phénomènes de la nature.

Dans la *division supérieure*, qui reçoit les enfants de dix à douze ou quatorze ans, l'instruction devient de plus en plus réelle, sans cesser d'être instrumentale. La lecture est accompagnée d'analyses matérielles, grammaticales, logiques. Des dictées fréquentes servent à la fois à l'étude de la grammaire et à la connaissance des réalités. Le calcul est appliqué au système légal des poids et mesures. Le dessin à son tour porte sur des objets réels. Comme l'instruction religieuse et morale, préparée dès la salle d'asile, a été continuée avec soin dans

les deux précédentes divisions, elle pourra être assez avancée ici pour rendre les jeunes catéchumènes propres à être admis à la première communion, sans qu'il soit nécessaire dans la dernière année de négliger dans son intérêt toutes les autres parties de l'enseignement. L'instruction réelle se partage entre les éléments de la géographie et de la cosmographie, ceux de l'histoire générale dans ses rapports avec l'histoire sainte, et de l'histoire nationale, les notions d'histoire naturelle, de physique, d'hygiène, de technologie, d'économie rurale, et les notions sur les droits et les devoirs du citoyen.

Là où il serait possible de former une *classe d'adolescents* de treize à quinze ans, nous réserverions pour cet âge plusieurs des parties que nous venons de nommer, notamment les notions de physique, de technologie et d'économie rurale, l'histoire du pays et les notions de droit et de politique.

Ainsi l'instruction serait d'abord toute instrumentale, puis instrumentale et réelle tout ensemble, enfin réelle et professionnelle.

Chaque période se composant de deux ans au moins et chaque classe se renouvelant par moitié tous les ans, de telle sorte que chacune, renfermant des anciens et des nouveaux, forme naturellement deux divisions, la question est de savoir si pour l'instruction réelle le maître de chaque classe doit donner des cours particuliers à chacune des deux divisions qui la composent, ou s'il vaut mieux refaire tous les ans le même cours sur cha-

que partie, de telle sorte que ce qui est nouveau pour les uns ne soit qu'une répétition pour les autres. Nous pensons qu'on peut et qu'on doit prendre l'un et l'autre parti, selon la nature des objets de l'enseignement. Il y a des matières qui peuvent être enseignées en même temps aux anciens et aux nouveaux; il en est d'autres qui ne doivent l'être qu'aux nouveaux et qu'il est inutile de faire répéter aux anciens, d'autres enfin qui ne doivent être enseignées qu'à ceux-ci.

La difficulté est plus grande lorsque le même maître est obligé de diriger ensemble toutes les trois divisions d'une école ordinaire. Dans tous les cas un programme détaillé, prescrivant à l'instituteur sa tâche de tous les jours et de toutes les heures, est nécessaire. Mais il faut beaucoup laisser à la discrétion du maître. Outre le tableau général des leçons indiquant jour par jour et heure par heure le titre de l'enseignement dont il devra s'occuper, il faudrait des Manuels sur chaque partie, où la matière fût divisée par cours et par leçons. Il faudrait de plus coordonner ces Manuels entre eux et montrer comment toutes les parties peuvent être combinées ensemble de telle manière que, loin de porter le trouble et la confusion dans l'esprit des élèves, elles s'éclairent et se secondent mutuellement.

Nous donnons à la fin du volume quelques tableaux de leçons pour les divers genres d'écoles.[1]

[1] Voir la note XVIII.



Quant aux programmes détaillés et gradués, il doit nous suffire d'en avoir indiqué ici l'utilité.

§. 17.

De l'instruction dans les écoles primaires supérieures.

Les écoles primaires supérieures, instituées par l'article 1.er de la loi, sont encore des écoles populaires et doivent être distinctes d'une part des écoles secondaires, et de l'autre des écoles industrielles ou professionnelles : elles ont une destination plus générale que les unes et les autres. Ce ne sont pas des colléges moins l'étude du grec et du latin, et où l'on commencerait seulement celle des sciences physiques et mathématiques quelques années plus tôt que ce n'est l'usage dans les colléges. Elles diffèrent de même essentiellement des écoles professionnelles, en ce qu'on ne doit pas s'y préoccuper exclusivement de technologie et d'industrie.

L'exposé des motifs présentés à la Chambre des députés en a parfaitement indiqué la nature et la destination. « Du premier degré d'instruction à l'instruction secondaire, il y a bien loin, et pourtant, dans notre système actuel d'instruction publique, il n'y a rien entre l'un et l'autre. Cette lacune a les plus grands inconvénients. De là il résulte qu'une partie très-nombreuse de la nation qui, sans jouir des avantages de la fortune, n'est pas non plus ré-

duite à une gêne trop sévère, manque entièrement des connaissances et de la culture intellectuelle et morale appropriées à sa position. Il faut combler cette lacune : il faut mettre une partie si considérable de nos compatriotes en état d'arriver à un certain développement intellectuel, sans leur imposer la nécessité de recourir à l'instruction secondaire, si chère à la fois et si périlleuse.» «Ainsi, comme le dit encorè l'exposé, la loi a voulu établir un degré d'instruction qui, sans entrer dans l'instruction classique et scientifique proprement dite, donne pourtant à une partie nombreuse de la population une culture un peu plus relevée que celle que peut lui donner l'école primaire élémentaire.» «L'instruction primaire, disait encore le ministre à la Chambre des pairs, doit être universelle; donc elle ne saurait être uniforme; il faut qu'elle s'adapte aux besoins divers, aux divers degrés de développement des classes à qui elle est destinée; qu'elle soit tantôt assez facile, assez modeste pour pénétrer dans les moindres villages et s'offrir aux existences les plus humbles; tantôt assez développée, assez variée, pour satisfaire aux convenances de ces professions qui ne prétendent pas à la science, mais qui ont besoin d'en connaître les éléments, car elles en font chaque jour l'application.»

L'établissement des écoles primaires supérieures, si utile et si rationnel lorsqu'elles sont conformes à leur vraie destination, peut devenir un mal de plus, quand on en méconnaît le caractère légal.

« Il est évident, dit M. Cousin[1], que si l'instruction primaire supérieure s'élève ou tend à s'élever jusqu'à l'instruction secondaire, alors, loin de remédier au mal qu'on a signalé, elle le répand et le fait descendre plus profondément dans la société. » D'un autre côté, l'enseignement n'y doit pas non plus être purement industriel ou professionnel, si l'on veut atteindre le but que le législateur s'est proposé. Dans ces écoles, qu'on a appelées intermédiaires, l'instruction peut être très-variée et de divers degrés selon les localités, mais elle doit toujours être assez générale pour pouvoir s'adresser à tous ceux à qui l'école primaire ordinaire ne suffit pas et à qui cependant l'instruction secondaire ne convient pas. Elles doivent offrir aux fils des citoyens plus ou moins aisés qui ne se destinent pas aux professions savantes et lettrées, aux enfants des classes moyennes, qui, avec plus de loisir, se préparent plus longuement aux arts utiles, ou qui auront à administrer de plus grandes propriétés et à remplir un jour des fonctions civiles et politiques, une instruction plus développée et plus complète que celle qui se donne dans les écoles ordinaires. Mais pour être plus développée et plus complète, d'un degré plus élevé, cette instruction n'en doit pas moins être populaire et pratique, et affecter le moins possible les formes savantes. Seulement ce qui est d'obligation dans les écoles élémentaires, doit être poussé plus loin dans les écoles

1 Rapport à la Chambre des Pairs.

supérieures, et ce qui n'est que facultatif dans celles-là, est d'obligation dans celles-ci.

Nous connaissons des écoles primaires dites supérieures qui n'ont de ce genre d'institutions que le nom et qui sont à peine de bonnes écoles élémentaires; en revanche il en est d'autres où toutes les parties sont enseignées à peu près de la même manière, bien qu'avec moins d'habileté et de succès, que dans les colléges, y compris la mythologie avec tous les dieux de l'Olympe, la poétique et la rhétorique, avec tout leur cortége de figures et de termes techniques. Le moindre inconvénient d'un tel enseignement est de n'être pas compris et de demeurer stérile.

La grande difficulté que présente l'instruction primaire supérieure est donc de rester populaire, tout en s'élevant au-dessus de l'enseignement du premier degré; d'être solide et profonde, sans cesser d'être élémentaire et facile. C'est là le problème à résoudre à cet égard.

Le vague de l'idée qu'on se fait généralement de ce genre d'écoles, malgré les termes si clairs de l'Exposé des Motifs et le texte si précis de la loi, la rivalité des colléges communaux, qui craignent d'en être en partie absorbés, et il faut le dire, la négligence ou la parcimonie de certains conseils municipaux, sont les causes qui font que les bonnes écoles supérieures sont encore très-rares. S'il y a des communes qui ont fondé de pareilles écoles, sans y être obligées, il y a des villes auxquelles la loi en fait un devoir et qui n'en ont pas encore ou

qui n'en ont que l'ombre. Quant aux premières, comme nous l'avons dit, on ne devrait les y autoriser, en approuvant les crédits demandés, qu'après s'être assuré qu'elles ont réellement satisfait aux besoins de l'instruction élémentaire, et la plupart devraient se borner à profiter de la faculté que leur accorde l'article premier de la loi, de donner selon les besoins et les ressources des localités, à l'instruction primaire en général les développements convenables. Quant aux villes de 6000 âmes ou chefs-lieux de département, il faudrait à tout prix les amener à se conformer à la loi. Malheureusement avec les 400 francs de traitement fixe, à moins de porter la rétribution mensuelle à un taux trop élevé, il est difficile de bien organiser une école primaire supérieure.

Une pareille école suppose, outre un local convenable, un matériel assez compliqué, surtout pour l'enseignement des sciences physiques et du dessin; matériel dont l'acquisition devrait être aussi obligatoire que l'école elle-même. Ensuite, alors même que les élèves ne formeraient ensemble qu'une seule division, il serait impossible qu'un seul maître suffît à l'enseignement de tant de branches d'enseignement. Mais il est difficile de réunir tous les élèves en une seule classe. Pour qu'une école supérieure soit bonne et sérieuse, elle doit former au moins sous trois maîtres trois divisions, correspondant aux trois années entre lesquelles seraient répartis les cours. Dans la première division, où l'on ne serait admis qu'à l'âge de douze ans et après

avoir prouvé qu'on possède tout le programme obligé des écoles élémentaires, l'enseignement se bornerait à faire répéter aux élèves tout ce qu'ils ont vu précédemment, l'art de lire et d'écrire, le calcul avec un peu plus de raisonnement, l'orthographe, la grammaire avec plus de détail et de développement, le dessin linéaire : en un mot, l'instruction serait encore principalement instrumentale. Dans la seconde division on s'occuperait de l'instruction réelle, dans ce qu'elle a de plus élémentaire, en commençant l'étude de la géométrie, en continuant toujours l'étude de la langue et en faisant faire l'analyse logique. Dans la troisième année, tout en continuant les études scientifiques, historiques et littéraires, et en commençant celle de l'algèbre, de la cosmographie, du droit civil et politique, l'enseignement deviendrait de plus en plus industriel, technologique, agricole, professionnel. La poétique, la rhétorique, la mythologie seraient exclues de cet enseignement, ce qui n'empêcherait pas de faire sentir aux élèves les beautés littéraires des morceaux choisis qu'on leur ferait lire, et de leur faire comprendre les mythologismes qui peuvent se rencontrer dans les poëtes.

Si nous n'avons pas parlé de l'instruction religieuse, c'est que nous supposons qu'il y est pourvu par un aumônier attaché à l'école, selon l'âge et les besoins des élèves. Dans tous les cas elle devra se continuer même après la première communion.

Du reste il n'entre pas dans nôtre plan de présenter ici un tableau complet et détaillé des études qui conviennent aux écoles supérieures : c'est un sujet trop vaste pour le cadre dans lequel nous devons nous renfermer. Il nous suffit d'en avoir indiqué les points principaux.

Nous terminons ce paragraphe en citant ces paroles de l'honorable M. Renouard : elles sont encore aujourd'hui un vœu à reproduire. « De bons livres manquent pour cet enseignement, disait-il en 1833 dans son rapport : l'existence des écoles primaires supérieures appellera sans doute plus spécialement sur ce point l'attention des hommes éclairés, qui feraient un bel usage de leurs lumières en contribuant à populariser de si utiles connaissances. Le patriotisme de nos savants et le zèle de l'administration multiplieront sans doute les compositions de ce genre et parviendront à doter le pays d'une branche importante de littérature, qui reste presque tout entière à créer. »

Il en est à peu près ainsi encore aujourd'hui. Bien des livres ont paru depuis 1833 avec la prétention de satisfaire au besoin signalé par l'honorable député; mais un petit nombre seulement d'entre eux remplissent le but que leurs auteurs se sont proposé. Ce qui manque à la plupart, ce n'est ni la science ni le talent, mais une idée juste de ce qui convient à des écoles qui ne sont ni savantes ni purement élémentaires.

§. 18.

Conclusion.

On a tour à tour trop exalté les avantages de l'instruction et exagéré les conséquences funestes des fausses lumières. L'instruction est toujours un bien, pourvu qu'elle soit bonne et saine et secondée par l'éducation. Il est difficile de dire lequel est plus dangereux pour la société d'un homme méchant et brutal, dépourvu de toute instruction et de toute éducation, ou d'un homme instruit, mais animé de mauvais sentiments et de mauvaises passions. Cela prouve seulement qu'il faut joindre l'éducation à l'instruction, et qu'il faut donner à chacun l'instruction qui lui convient. A ceux qui trouveraient que notre programme de l'enseignement des écoles populaires est trop riche, nous répondrons que c'est à peu près celui que proposait M. Guizot le 24 novembre 1830, quand il disait: « Le but principal de l'instruction primaire est d'enseigner au peuple la lecture, l'écriture et le calcul; mais tout en acquérant ces notions fondamentales, il doit aussi recevoir de salutaires leçons de morale, de *patriotisme* et d'*économie domestique*. Enfin, il importe que des explications simples et claires lui soient données sur les *merveilles de la nature*, sur les *phénomènes* qui font naître et entretiennent la plupart des *préjugés populaires*, sur les *procédés des arts utiles* et de l'*agriculture*, sur les faits les plus remarquables de l'*histoire nationale*. »

On peut abuser de l'instruction, comme on abuse des meilleures choses; mais on en abusera d'autant moins, qu'elle sera plus solide, plus complète, et surtout plus spéciale et plus conforme à la condition et aux besoins de ceux à qui elle est accordée. Toutes choses égales d'ailleurs, de deux hommes d'une même condition, le plus instruit sera celui qui aura le plus de chances de prospérité et de bonheur et qui offrira le plus de garantie à la société. Une fois qu'un peuple a goûté de l'arbre de la science, il n'est plus possible de le ramener à l'ignorance primitive; il importe alors de satisfaire à sa curiosité par une instruction régulière, solide et relativement complète. Dans l'état actuel de la société, ce n'est pas l'instruction en soi qui est dangereuse, mais une instruction livrée au hasard, acquise à la dérobée et sans préparation. En un mot, la question n'est plus de savoir si l'on instruira le peuple, mais comment et de quoi on l'instruira : le besoin de l'instruction est universellement senti et reconnu; il ne s'agit plus que d'y satisfaire avec sagesse et mesure. Tout ce qu'on a dit sur les dangers de l'instruction ne prouve qu'une chose, à savoir qu'il faut l'organiser d'une manière convenable, d'abord dans les écoles, et ensuite par des livres et des journaux populaires. On a beaucoup parlé de bibliothèques à former dans les campagnes; mais on ne songe pas assez que pour que ces bibliothèques soient réellement utiles, il faut enseigner dans les écoles primaires les éléments de toutes les sciences et de tous les

arts utiles, et mettre ainsi le peuple en état de lire et de comprendre les livres que l'on compose pour lui. D'ailleurs les écrits vraiment populaires sont encore très-rares en France. Pourtant le Gouvernement et les écrivains qui désirent se rendre réellement utiles ne sauraient donner trop de soin à la composition de pareils ouvrages, destinés à répandre une instruction saine et solide, à offrir aux classes laborieuses le moyen d'occuper plus noblement leurs rares loisirs, et surtout à servir de contre-poison à ces mauvais livres qui se débitent aux carrefours des villes et se colportent trop impunément dans nos campagnes.

CHAPITRE VI.

De la méthode.

§. 1.

De la méthode en général.

La méthode est la voie à suivre pour arriver à un but déterminé; mais pour y conduire sûrement, elle doit être elle-même déterminée par la fin qu'on se propose. On ne saurait donner trop de soin à la méthode, puisque c'est d'elle que dépend principalement le succès; mais il importe de ne pas se passionner pour une méthode exclusive, alors que plusieurs voies peuvent également conduire au but, et qu'il peut être utile de changer de moyens et de conduite selon les circonstances.

« Le sabbat a été institué pour l'homme », dit l'Évangile. Il en est de même des méthodes, qui ne doivent jamais être qu'un moyen et non un but.

Il faut avoir de la méthode, sans se dévouer entièrement à telle méthode particulière. Avoir de la méthode, c'est avoir des principes et les appliquer avec discernement, c'est procéder avec ordre et mesure, c'est ne pas aller au hasard, mais marcher vers un but, en suivant une route qu'on s'est tracée d'avance. Mais suivre une méthode exclusive, empruntée à un autre, que cet autre s'appelle Pestalozzi ou Jacotot, et l'appliquer obstinément sans faire aucune distinction entre les temps et les lieux, aucune acception de personnes et de circonstances, c'est peut-être le plus grand malheur qui puisse arriver aux maîtres et aux élèves. Il n'y a de bonnes méthodes, que celles qui sont appliquées avec liberté et indépendance. Le méthodisme est funeste partout, parce qu'à force de s'attacher aux moyens, il néglige le but. La meilleure méthode suppose du sens et de l'expérience : elle ne peut s'acquérir que par la réflexion propre et la pratique. Les procédés techniques seuls peuvent être appris comme un métier; mais pour ceux-là même l'essentiel c'est l'esprit qu'on y apporte, et là encore il faut incessamment avoir devant les yeux les grands principes de l'éducation et s'inspirer constamment de l'*idée pédagogique*.

§. 2.

Des principes généraux de la méthode.

Il y a des principes généraux de méthode qui résultent du but même de l'éducation et qui sont aussi nécessaires que celui-ci. Il y a ensuite des méthodes spéciales et des procédés particuliers, qui peuvent varier selon les circonstances, et entre lesquels on peut choisir, à la seule condition de ne pas contrevenir aux règles générales et de ne jamais perdre de vue l'idée qui doit présider souverainement à l'œuvre de l'éducation.

Le principe suprême de toute méthode est donc d'avoir une conscience vive et profonde du but auquel doit tendre l'éducation en général : cette conscience est comme une boussole intellectuelle qu'il faut consulter sans cesse. Elle ne dispense pas de toute autre science pédagogique; mais elle en est l'âme et la condition indispensable.

De là découlent les règles générales de l'éducation proprement dite, ainsi que celles de l'instruction.

Toute éducation a pour objet le développement d'un germe inné, de quelque disposition naturelle, la culture de quelque faculté morale ou intellectuelle. Une éducation qui ne développe et ne cultive rien, qui se borne à inculquer des opinions toutes faites, à dresser les élèves à de certaines pratiques et à de certaines habitudes, ne mérite pas ce nom; c'est un travail tout factice, qui ne peut

réussir sans l'emploi de la force et de la contrainte: il fausse la nature au lieu de l'ennoblir par la culture, il l'égare et la détourne de sa destination au lieu de la diriger et de l'aider dans son légitime développement.

Voilà pourquoi l'éducation réelle suppose l'éducation *instrumentale* [1] et spécialement l'éducation *logique*, parce que sans celle-ci tout développement est impossible. Tout ce que Dieu a mis dans l'homme de nobles dispositions, de germes divins, ne peut se mettre au jour que par la pensée, par le jugement. L'éducation religieuse et morale surtout doit être un développement, et plus ce développement aura été naturel et bien dirigé, plus il sera facile de le compléter par les enseignements de la tradition et de la révélation.

Quant à l'instruction, trois méthodes se présentent, qui, loin de s'exclure, peuvent fort bien se concilier ensemble et doivent se prêter un mutuel appui : la méthode *synthétique*, la méthode *analytique* et la méthode *génétique*. L'analyse prépare et élabore les propositions et y introduit pour ainsi dire; la synthèse les résume, les pose et les inculque à la mémoire; le procédé génétique les explique et en donne l'intelligence.

La méthode synthétique a longtemps régné en souveraine dans l'enseignement de tous les degrés. Parce qu'elle est la forme la plus convenable de la science quand celle-ci se résume en système, on ne

---

1 Voir plus haut, p. 43.

doutait pas qu'elle ne fût aussi la meilleure manière de la transmettre. Quoi de plus simple, de plus naturel, pensait-on, que de commencer par poser des axiomes et des principes universellement admis et d'une intelligence en apparence facile; de mettre en avant des propositions, facilement démontrées à l'aide de ces mêmes principes et d'en déduire ensuite les conséquences? Cette méthode, qui est celle d'Euclide, fut appliquée, non-seulement aux mathématiques, mais à la grammaire, aux sciences physiques et morales. Il est évident qu'elle ne suffit pas à l'enseignement, à l'instruction primaire surtout, par la raison qu'elle ne développe pas l'intelligence, qu'elle lui impose la vérité plutôt qu'elle ne la lui fait librement recevoir. Son œuvre a besoin d'être préparée par l'analyse, par l'intuition autant que cela est possible, par les procédés qu'on a appelés d'*invention, socratique, génétique,* qui rentrent plus ou moins les uns dans les autres sans être identiques, qui doivent être également familiers à l'instituteur et être appliqués par lui selon les objets qu'il enseigne et autant que peut le permettre le mécanisme de l'enseignement.

L'analyse, à son tour, ne suffit pas à elle-seule, et a besoin du concours de la synthèse pour consommer son ouvrage. La voie qu'elle suit serait souvent trop longue. L'analyse est la mère de l'invention; mais il n'est pas toujours nécessaire pour en faire comprendre et retenir les résultats, de conduire l'élève par tous les détours qu'elle a dû pren-

dre, à travers tous les essais qu'elle a dû faire pour arriver à son but. L'analyse remonte lentement le Nil pour en découvrir les sources lointaines; la synthèse, profitant de son travail, se place à la source et de là suit rapidement le fleuve jusqu'à son embouchure. Les sources une fois découvertes, il est évident qu'on peut dès lors commencer la description par elles. L'analyse part du globe terrestre pour de là s'élever jusqu'au système universel; la synthèse se pose au faîte du système et de là redescend sur la terre.

Appliquée à l'étude de la grammaire, l'analyse est semblable au voyageur qui arrive dans un pays dont il cherche à apprendre la langue sans dictionnaire et sans grammaire, d'après quelques traductions que lui font les naturels. Il y a bien là quelques procédés à imiter; mais il est évident qu'on aurait tort de vouloir faire apprendre tout à fait ainsi les langues à nos enfants.

Presque partout donc l'analyse et la synthèse doivent se combiner ensemble dans l'enseignement. Quant aux notions des sciences physiques, il faut, autant qu'on peut, appeler l'intuition à son aide, et, pour les mieux faire comprendre, remonter autant que possible à l'origine des choses et en expliquer la nature par leur formation. Tel est l'objet de la méthode dite *génétique,* qui peut en quelque sorte remplacer l'intuition et qui répand une vive clarté sur l'enseignement. La méthode qu'on a appelée d'*invention,* et qui consiste à faire trouver aux enfants, comme par eux-mêmes, ce qu'on veut leur

apprendre, en les mettant sur la voie au moyen de l'analogie et par d'habiles directions, a l'avantage d'intéresser vivement les élèves et de favoriser puissamment le développement des facultés intellectuelles. Elle se confond en grande partie avec la méthode *socratique*, et, comme celle-ci, s'applique surtout utilement à l'instruction morale et religieuse; mais, comme elle, elle suppose dans les enfants des notions antérieurement acquises et dues à l'enseignement direct, et un certain degré de développement obtenu par d'autres moyens.

Il ne s'agit donc pas de choisir entre ces diverses méthodes d'instruction et d'en pratiquer une à l'exclusion des autres; mais de les combiner ensemble et de les appliquer tour à tour selon les objets de l'enseignement, l'âge et la force des élèves. La méthode synthétique n'est pas mauvaise en elle-même; elle l'est seulement en tant qu'exclusive : elle sera toujours nécessaire pour terminer et couronner l'œuvre que tous les autres procédés sont destinés à préparer, à rendre possible.

Nous n'avons pu du reste qu'effleurer ici une matière bien importante et qui mériterait d'être traitée plus à fond qu'elle ne l'a été jusqu'ici en France. Après avoir posé les principes généraux de la méthode et exposé la nature des diverses méthodes que nous venons d'indiquer, il faudrait examiner laquelle convient le mieux à chacune des parties de l'enseignement. Nous devons nous borner à ce que nous en avons dit dans le chapitre précédent, et renvoyer pour le reste aux manuels

de didactique existants et aux publications périodiques qui depuis quelques années s'occupent beaucoup de ces questions.[1]

§. 3.

Du mécanisme de l'enseignement dans les écoles populaires; de l'enseignement individuel, simultané, mutuel.

L'application des méthodes dont nous venons de parler, dépend en grande partie du nombre et de la classification des élèves réunis dans une même école et sous un même maître : elle sera bien différente, selon que l'enseignement pourra être plus ou moins individuel ou qu'il sera simultané.

Autrefois l'enseignement était généralement *individuel;* le maître s'adressait tour à tour à chaque élève, et chacun venait se mettre seul à ses pieds pour recevoir sa part d'instruction : c'est le procédé le plus ancien, parce qu'il est le plus naturel, et l'on peut ajouter qu'absolument parlant, c'est aussi le meilleur tant sous le rapport de l'éducation que sous celui de l'instruction.

En effet, en s'adressant à chacun de ses élèves individuellement, le maître apprend mieux à les connaître et à les traiter selon leur caractère particulier, et il peut mieux suivre le développement

---

1 L'*Écho des écoles primaires* pour la propagation des meilleures méthodes d'enseignement, qui paraît à Paris chez Langlois et Leclercq, sous les auspices de M. Cousin et de M. Degérando, se distingue avantageusement parmi les écrits de ce genre.



de leur esprit, son action sur eux est plus immédiate, plus directe et par là même plus puissante.

Mais du moment qu'un plus grand nombre d'enfants se sont trouvés réunis dans une même école et à mesure que les besoins de l'instruction se sont multipliés, on a dû peu à peu renoncer à cette manière d'instruire, et au procédé individuel a dû s'associer le procédé de l'*enseignement simultané*, dont la condition est la division des élèves en classes selon leur âge et leurs progrès. Inventé par la nécessité, l'enseignement simultané s'est trouvé avoir d'ailleurs des avantages qui lui sont propres, et qui devraient le faire employer alors même qu'il ne serait pas une nécessité. D'abord il produit parmi les élèves une émulation qui est d'autant plus bienfaisante qu'elle est plus spontanée. De son côté, le maître, en s'adressant à la fois à plusieurs, s'anime davantage, il raisonne plus et gradue mieux son enseignement.

La nécessité de réunir un très-grand nombre d'enfants dans un même local et aux mêmes heures, a fait imaginer la méthode de l'*enseignement mutuel*, pressentie par Quintilien longtemps avant qu'elle fût organisée par Bell et Lancaster.[1]

Cette méthode aussi, toute mécanique qu'elle soit, présente, sous le point de vue pédagogique, des avantages qu'il serait difficile d'obtenir par les autres procédés. Elle habitue merveilleusement les enfants à l'ordre et à la discipline; elle donne à

1 *Inst. orator.*, I. 2.



l'école un aspect animé, dramatique pour ainsi dire, y entretient le mouvement sans confusion et permet un plus grand nombre de divisions avec un plus grand nombre d'élèves sous une même direction.

La meilleure méthode générale d'enseignement pour une école un peu nombreuse, réunie sous un même maître, ne sera donc ni le mode de l'enseignement individuel, qui est impossible, ni le mode de l'enseignement simultané, qui ne tient aucun compte de l'individualité des élèves, ni l'enseignement mutuel, qui, en excluant toute communication directe du maître et de l'élève, toute action suivie et méthodique du premier sur le dernier, rend toute éducation à peu près impossible et n'admet que la discipline, un ordre matériel et mécanique qui ne saurait tenir lieu de l'éducation proprement dite : la meilleure méthode sera celle qui réunira autant que possible les avantages de toutes les trois.

Tous les bons esprits, pour peu qu'ils soient familiarisés avec l'art de l'enseignement, sont aujourd'hui d'accord pour reconnaître que la méthode lancastérienne n'est admissible, dans toute sa pureté, que là où il faut de toute nécessité réunir un très-grand nombre d'enfants pauvres, sous la direction d'un seul maître, et à qui il ne s'agit que de donner l'instruction la plus élémentaire. Là même où la méthode a été admise en principe, on a cherché à la modifier et à la combiner avec l'enseignement direct et simultané. C'est ce qu'ou a principalement tenté en Dannemark, dans l'école

normale d'*Eckernförde*, petite ville du duché de Schleswig. La méthode qu'on y enseigne et qu'on peut à bon droit appeler la méthode *danoise*, n'est pas mutuelle dans le même sens que celle de Bell et de Lancaster. Son but est d'occuper les élèves par eux-mêmes, et de combiner ensemble l'occupation des élèves par des moniteurs et des sous-moniteurs avec l'instruction immédiate et l'action directe et constante du maître. Il n'y a plus là d'instruction proprement dite des enfants par les enfants, mais seulement direction des moins avancés par ceux qui le sont davantage. Les élèves sont tour à tour surveillés et dirigés, et surveillants et dirigeants. Toute la matière de l'enseignement est indiquée exactement et divisée par un grand nombre de degrés. Le maître seul enseigne réellement, passant successivement d'une division à l'autre; mais les élèves d'une division inférieure sont exercés à répéter la tâche qu'ils ont apprise, par des moniteurs qui appartiennent eux-mêmes comme élèves à une division trois fois plus élevée.

Cette méthode suppose, pour chaque partie de l'enseignement, un grand nombre de divisions ou de groupes, une gradation minutieuse de la matière, des exercices exactement déterminés pour la répétition des leçons apprises. Le maître enseigne seul et les moniteurs ne font que l'office de répétiteurs. Des moniteurs d'ordre sont préposés au maintien du silence, à l'observation des règlements, et sont placés eux-mêmes sous la surveillance d'un moniteur en chef.

Tout en rejetant le mode de l'enseignement mutuel, tel qu'il se pratique dans les écoles lancastriennes, comme ne satisfaisant pas aux besoins de l'éducation, on peut néanmoins et l'on doit lui emprunter une partie de son mécanisme, surtout pour la division inférieure, en supposant qu'elle soit très-nombreuse et qu'elle forme une classe à part. Dans une classe de commençants, composée, comme cela arrive souvent dans les grandes communes, de cent enfants et plus, ce mode peut être employé sans aucun inconvénient, à peu près comme il l'est dans la méthode danoise, mais pour la lecture seulement et pour les tout premiers commencements du calcul. Les élèves y seraient partagés en autant de groupes que l'on peut concevoir de degrés dans l'enseignement de la lecture et du calcul tout élémentaire. Le maître passerait d'un groupe à l'autre, donnant une courte leçon à chaque cercle et prescrivant ainsi leur tâche aux moniteurs-répétiteurs. Pour les exercices d'écriture chacun resterait à sa place, et le maître irait de l'un à l'autre, corrigeant, reprenant, exhortant les élèves aussi individuellement que possible, et ne laissant plus aux moniteurs d'autre office que celui de surveillants. Quant aux autres parties de l'enseignement, dans la classe des commençants, comme le calcul verbal, les traits d'histoire sainte, les premières dictées, les premières leçons de religion surtout, elles n'admettent point l'enseignement mutuel; elles demandent le silence et le recueillement. Il suffira de diviser pour ces objets les élèves en trois

ou quatre groupes, auxquels le maître pourra s'adresser successivement : pendant que les uns écouteront et répondront aux questions du maître, les autres seront occupés à écrire et à dessiner.

Ainsi, dès la classe des commençants, l'enseignement sera tour à tour mutuel, simultané et même individuel.

Dans la division moyenne, en supposant encore qu'elle forme une classe à part, sous un maître particulier, tous les élèves sachant lire couramment et connaissant les premiers éléments du calcul, on ne conservera de l'enseignement mutuel que les moniteurs, comme surveillants et comme répétiteurs pour de certains objets. Du reste l'enseignement sera entièrement simultané. Les élèves ne formeront plus que deux ou trois subdivisions, qu'il sera facile au maître d'occuper toutes à la fois, en s'adressant successivement à chacune en particulier.

Il en est de même de la division supérieure, et l'on peut dire que plus le degré de l'instruction est élevé et plus les matières en deviennent importantes, plus l'application de la méthode mutuelle devient inadmissible.

Lorsqu'il s'agit de mener de front les trois divisions, comme c'est le cas dans les écoles de campagne, cette même méthode est tout à fait impraticable. C'est tout au plus si l'on peut l'admettre pour la lecture et le calcul dans la division inférieure, alors que celle-ci se trouve réunie seulement avec la division moyenne, et pendant que cette dernière

serait occupée à écrire. Car, comme nous l'avons déjà fait, quand un même maître doit suffire à toutes les trois classes d'une même école, comptant de 75 à 100 élèves, nous conseillons de ne les réunir toutes ensemble que pendant deux heures par jour, consacrées à des exercices communs, la première et la seconde pendant deux autres heures, la seconde et la troisième pendant deux autres encore[1]. Dans cette organisation, hors le cas qu'on vient d'indiquer, l'enseignement serait toujours simultané. Il peut et doit cependant être en même temps individuel, d'abord en ce que l'instituteur, tout en occupant des classes entières, s'adresse nominativement à tel ou tel élève, interrogeant chacun à son tour, surtout alors qu'il procède socratiquement : tous écoutent pendant qu'un seul répond. L'enseignement devrait être ensuite individuel, dans un sens tout spécial, au moins une fois par mois, plus souvent si cela est possible. Pour cela on pourrait tous les samedis n'appeler chaque division que pendant deux heures. Ce jour serait consacré à faire une répétition générale, à passer les élèves en revue, afin de constater leur état moral et intellectuel. Cet examen pourrait aussi n'avoir lieu qu'à la fin de chaque mois; mais il est indispensable, surtout dans l'intérêt de l'éducation. Il ne dispenserait pas le maître d'avoir de temps en temps des entretiens particuliers avec de certains élèves qui, à raison de leur caractère ou de leurs

---

1 Voir plus haut, p. 87.

mauvais penchants, auraient besoin de recevoir des avertissements pressants et personnels. Ces soins individuels sont possibles et nécessaires, quelle que soit, du reste, l'organisation de l'école.

CHAPITRE VII.

De la discipline dans les écoles populaires.

§. 1.

De la discipline en général.

On a souvent confondu la discipline avec l'éducation, et trop généralement encore on s'imagine qu'elle en peut tenir lieu : c'est trop étendre l'idée de la discipline ou trop restreindre celle de l'éducation. La discipline est le moyen de rendre possible l'éducation et l'instruction. Elle a pour objet d'habituer les élèves à l'ordre, à l'obéissance, à l'application, qui sont la condition générale du succès de l'enseignement : c'est la police, le gouvernement de l'école. Elle n'est pas un but, mais un moyen, et dépend, ainsi que les méthodes, de l'idée qu'on se fait de la fin de toute éducation. Il faut nécessairement maintenir l'ordre dans l'école, et obtenir l'obéissance et l'attention des élèves; mais les moyens qu'on emploie pour cela ne sont pas indifférents et tous ne sont pas également légitimes.

La discipline est le gouvernement de l'école; ce gouvernement, comme celui des peuples, est susceptible de plusieurs formes, et, comme celui-ci,

il a subi diverses révolutions. Dans l'origine, les instituteurs ne jouissaient que d'une autorité contestée et précaire, flottant entre la débonnaireté et la violence. A l'anarchie succéda la tyrannie, le despotisme, le pouvoir absolu. On gouverna les écoles non pas précisément avec un sceptre de fer, mais avec un sceptre d'un bois dur et flexible : le fouet fut érigé en principe souverain de discipline et d'éducation. Ignace Loyola s'y vit exposé à l'âge de plus de trente ans, et les fils de rois eux-mêmes n'étaient pas exempts de cet ignominieux châtiment. Au dix-huitième siècle la philosophie réclama contre ce pouvoir absolu et tyrannique que s'arrogeaient les pédagogues. Rousseau et Basedow furent les grands agitateurs des écoles. La démocratie y fit irruption, et vers le temps de la révolution française, il s'éleva en Allemagne des écrivains qui demandèrent le *selfgovernment* pour les élèves des écoles populaires. Le dogme de la souveraineté du peuple leur fut appliqué, et l'on fut sur le point d'y introduire sérieusement le pouvoir constituant et législatif, le jury, le jugement des élèves par leurs pairs. Ces extravagances ne durèrent pas ; l'école devint une monarchie tempérée. Des lois et des règlements leur sont prescrits par un pouvoir supérieur, et l'instituteur est tenu de s'y conformer ; mais il a le droit de prendre, dans l'intérêt de la discipline, telle mesure qu'il jugera utile, à la seule condition de se renfermer dans les limites des règlements, qui sont comme la constitution de l'école.

Cette constitution de l'école, qui est le fonde-

ment de la discipline, est imposée à l'instituteur, et il n'a pas le droit de s'en écarter. Le statut réglementaire émané du conseil royal, sous la date du 25 avril 1834, peut être modifié et complété par les comités d'arrondissement avec l'approbation de ce même conseil. Mais au-dessus de tous les règlements sont les principes généraux et absolus de l'éducation, dont l'instituteur doit constamment s'inspirer, tout en faisant observer les statuts. Outre ces principes et les règlements, il y a des moyens de discipline très-variés que fournit la connaissance du cœur humain et que suggère l'expérience.

Tous les moyens de discipline peuvent se réduire à deux chefs, les uns ayant pour objet de maintenir l'ordre, qui comprend le silence, l'obéissance, la propreté, une tenue décente, la politesse, la bonne conduite en général; les autres, d'habituer les élèves à l'application, qui suppose l'attention, l'empressement à se rendre à l'école, le zèle à faire leurs devoirs.

§. 2.

Des moyens de discipline ayant pour objet le maintien de l'ordre dans les écoles.

L'ordre se maintient surtout par la répression de tout ce qui pourrait le troubler, des actes d'insoumission, de désobéissance, d'inconvenance d'abord, puis de tous les actes contraires à la morale ordinaire, tels que le mensonge, le vol, la violence, etc.

Dans l'école surtout, il vaut mieux chercher à prévenir les délits, que d'avoir à les réprimer. Pour cela il serait à désirer qu'outre le règlement général, il y eût pour chaque école un règlement spécial, exprimant en termes clairs et précis toutes les obligations des élèves et indiquant les punitions auxquelles ils s'exposent en y contrevenant. Ce règlement ne renfermerait que les devoirs que les élèves ont à remplir comme tels, à l'exclusion de tous les préceptes de la morale proprement dite. On y recommanderait surtout l'exactitude, la régularité, le silence, la décence, la propreté, tout ce qui est nécessaire au maintien de l'ordre et à la bonne tenue de l'école. On en ferait lecture tous les mois et l'on aurait grand soin d'en citer les textes dans toutes les occasions. De cette manière les élèves obéiraient à une loi qui serait l'expression de la raison même et de la nature des choses, plutôt qu'à une volonté arbitraire, et en y manquant, ils n'offenseraient pas seulement le maître, mais la loi qu'il est chargé de faire exécuter. En les punissant, c'est une violation de l'ordre qu'il vengerait et non une offense personnelle; ce n'est pas lui qui les frapperait, mais une puissance supérieure, dont il n'est que le représentant et l'organe. Ajoutons qu'ainsi les élèves feraient en même temps l'apprentissage du respect de la loi civile. Cet amour de l'ordre, ce respect de la loi les suivraient hors de l'école dans la vie active, tandis que si dans l'école ils n'ont été habitués qu'à obéir à un maître, au sortir de là, en secouant le joug,

il est à craindre qu'ils ne s'imaginent avoir conquis la liberté et l'indépendance.

Du reste il ne s'agit pas de renfermer strictement l'instituteur dans les limites d'un règlement toujours incomplet; il faut lui laisser la faculté de l'interpréter et de l'étendre, pourvu qu'il ne s'écarte pas de son esprit, qu'il ordonne et qu'il punisse le moins possible en son propre nom.

Outre les délits d'insubordination et de désobéissance au règlement, la discipline doit encore réprimer tous les actes qui blessent ouvertement la morale, tels que des coups donnés hors le cas de légitime défense, la vengeance préméditée, le mensonge et les petits larcins dont les élèves peuvent se rendre coupables, parce que ces actes sont en même temps contraires au bon ordre et à la paix de l'école. Sous ce rapport la discipline sera d'autant plus facile que l'éducation morale sera l'objet de plus de soins. Ce qui prouve combien cette éducation est nécessaire et supérieure à la discipline, qui ne s'attache qu'aux actes extérieurs et matériels, c'est qu'il y a des élèves très-soumis qui manquent de bonté et de noblesse, ou qui se montrent doux et conciliants par couardise, qui ne se rendent jamais coupables d'un mensonge patent, et dont la vie entière, pleine d'hypocrisie et de dissimulation, est un continuel mensonge.

La discipline ne doit pas seulement se combiner avec l'éducation morale, elle doit la consulter sans cesse et se tempérer par ses conseils. Toute sévère qu'elle doive être, elle n'est pas souveraine et ab-

solue : ses exigences doivent fléchir souvent devant des devoirs plus hauts et plus sacrés.

Tout délit doit emporter sa peine; mais l'application des peines offre de grandes difficultés et exige de la part du maître, avec beaucoup de tact, une grande impartialité et la connaissance du caractère individuel de ses élèves. Il ne doit jamais oublier qu'en punissant, il s'agit moins d'administrer la justice, et de la mesurer à la matérialité des délits, que de corriger des défauts et d'atteindre les intentions.

Une question se présente ici, celle de savoir jusqu'à quel point les châtiments corporels sont admissibles dans les écoles populaires, et si l'on a fait sagement de prohiber entièrement le fouet et le bâton. Beaucoup de maîtres se plaignent d'être désarmés depuis qu'on leur a retiré cet instrument de discipline, et il y a encore des hommes d'école estimables qui en regardent l'emploi comme nécessaire. Les parents les plus tendres se servent sans scrupule du fouet; pourquoi en interdire l'usage aux instituteurs qui dans l'école doivent être armés de toute l'autorité des pères? Cet argument est spécieux; mais on peut y répondre d'abord qu'il n'est pas de toute évidence que les parents aient raison de frapper leurs enfants, et ensuite que le pouvoir paternel n'est point délégué dans toute sa plénitude aux instituteurs. Puis, en accordant à ceux-ci le droit de punir corporellement leurs élèves, ne serait-ce pas aux dépens de leur propre dignité et de l'influence morale qu'ils doivent exer-

cer sur eux? C'est le bâton qui autrefois entretenait entre le maître et les élèves cet esprit d'hostilité qui régnait dans les écoles et y rendait toute véritable éducation impossible. Dans tous les cas cette espèce de châtiment ne pourrait être autorisée que pour punir les délits les plus graves et les élèves les plus insensibles à toute autre punition, tandis qu'anciennement on l'employait pour les moindres fautes et l'appliquait à tous. Tout ce qu'on peut accorder à ce sujet, c'est que la défense faite aux instituteurs de frapper leurs élèves ne doit pas être hautement proclamée : il doit suffire que le maître la connaisse.

Nous l'avons déjà dit : il ne faut pas que l'école soit une maison pénitentiaire, une maison de correction. S'il y a quelques élèves assez corrompus et assez récalcitrants pour être rebelles au régime ordinaire, il faut, avec l'assentiment du comité local et des parents, les soumettre à un traitement particulier.

Une bonne discipline peut et doit du reste se maintenir sans tyrannie et sans dureté. Une circulaire, relative aux colléges et adressée aux recteurs par M. Pelet de la Lozère, sous la date du 7 juillet 1836, renferme à ce sujet des observations qui s'appliquent aux écoles primaires tout aussi bien qu'aux établissements d'instruction secondaire. — Tout en recommandant d'y faire maintenir avec fermeté la discipline, le ministre n'*entend point exiger par là une régularité dure, inflexible, plus propre à comprimer qu'à former les caractères;* il

estime au contraire que *le régime des écoles laisserait beaucoup à désirer si la sévérité n'en était tempérée par un discernement judicieux, et par cette affectueuse prévoyance qui s'applique à prévoir les fautes, pour n'avoir pas à les punir.* « Il convient, ajoute-t-il, de ne rien négliger pour que les élèves soient contents de leur sort, parce que la vie tout entière d'un homme dépend souvent des impressions de sa jeunesse. Cette satisfaction ne doit pas résulter de la mollesse des maîtres ou d'un excès de condescendance de leur part. C'est une discipline bien comprise et bien dirigée qui doit la faire naître : d'autres moyens peuvent y concourir. »

§. 3.

Des moyens de discipline ayant pour objet d'habituer les élèves à l'application et à l'amour du travail; de l'émulation dans les écoles populaires.

Lorsqu'on se plaint de l'inattention et de l'inapplication des élèves, il est rare que ce soit leur faute, les enfants étant naturellement curieux et avides de s'instruire, pourvu qu'on ait su de bonne heure exciter et occuper leur attention.

Le premier moyen de discipline à cet égard, c'est donc de savoir éveiller, entretenir et fixer l'attention des élèves, en nourrissant leur curiosité. Que l'on ne néglige pas leur éducation logique, et que l'enseignement soit méthodique, convenable, bien gradué, qu'on y sache mettre tout l'intérêt

dont il est susceptible, et l'attention des élèves vous fera rarement défaut.

L'inapplication des enfants a sa cause soit dans leur paresse ou leur dissipation, soit dans le peu de méthode du maître et le peu d'intérêt de son enseignemeut. Que l'école soit bien organisée et la méthode ce qu'elle doit être, et il y aura beaucoup moins d'élèves inappliqués : l'on n'aura plus qu'à combattre l'indolence naturelle ou l'esprit dissipé d'un petit nombre d'entre eux, qu'à régler et à stimuler l'amour du travail des autres. La paresse et la dissipation sont des vices qu'il appartient à l'éducation morale et intellectuelle de prévenir et de corriger, et qui donnent lieu à des délits d'omission que la discipline proprement dite peut réprimer par les moyens ordinaires, par des punitions convenables, tandis qu'elle aura à exciter et à entretenir l'amour du travail par un bon système de récompenses et par l'aiguillon de l'émulation. Mais il faut éviter avec un égal soin, d'une part, de punir l'impuissance et l'incapacité, et de l'autre, de récompenser le talent naturel et le succès comme tel; il ne faut punir que l'inconduite, la paresse et l'inapplication, et ne récompenser que la bonne conduite, l'application et la persévérance.

C'est ici le lieu de parler de ce ressort puissant de l'émulation que les uns, avec trop de sévérité, rejettent comme peu moral, et que d'autres considèrent comme indispensable au succès de l'instruction.

L'émulation existe de fait et naturellement dans

toute réunion d'hommes, se livrant simultanément à un même genre d'occupation; elle y existe indépendamment de toute récompense et de toute excitation extérieure, et n'a rien de commun dans son objet avec l'espoir d'un avantage matériel ni avec la crainte d'un châtiment : elle les pousse à se devancer mutuellement, à faire mieux ou du moins aussi bien les uns que les autres. Pour que ce fait ne se manifeste pas, il faut que quelque chose ait singulièrement faussé la nature, que le sentiment de la dignité humaine n'ait pas pu se faire jour, ou qu'il ait été étouffé dans les cœurs; il faut, chose bien difficile, qu'avec l'honneur, les germes même de la vanité et de l'amour-propre en aient été arrachés. L'émulation est une généreuse ardeur que la nature elle-même allume et nourrit dans les cœurs. Il peut y avoir des esprits assez paresseux et assez malheureusement doués pour n'en pas éprouver vivement l'influence. Il peut même se rencontrer des écoles entières où, grâce à une organisation mauvaise, à la froideur du maître, à d'autres circonstances encore, l'émulation ne se manifeste que faiblement; mais à l'école, comme ailleurs, elle existe naturellement, et il s'agit moins de l'exciter que de la diriger vers le bien.

Si à ce sentiment naturel viennent se joindre la présence d'un juge, l'œil d'un public, des murmures d'approbation ou de blâme, des applaudissements et des honneurs, il s'exaltera jusqu'à l'enthousiasme; si l'émulation naturelle est un feu qui anime et échauffe, l'émulation excitée outre mesure est une ardeur qui dévore.

La question n'est donc pas de savoir s'il faut employer l'émulation en général : on ne saurait l'étouffer sans dommage, et elle n'a rien en soi d'immoral, non plus que le sentiment de l'honneur, le respect de soi et des autres, dont elle est une manifestation. Mais il s'agit de savoir s'il est dans l'intérêt de l'éducation de la forcer, de la stimuler par des moyens factices, par des récompenses, des distinctions, des distributions de prix ; et pour nous il s'agit spécialement de savoir si cette émulation factice doit être employée dans les écoles du peuple.

La question ainsi posée, nous n'hésitons pas à nous prononcer pour la négative.

S'il ne s'agissait que d'instruction dans les écoles et qu'on ne s'y proposât d'autre but que d'obtenir à cet égard les plus grands et les plus prompts résultats possibles, les maîtres pourraient se servir sans scrupule de tous les moyens en leur pouvoir pour y arriver, et parmi ces moyens ils pourraient employer la rivalité, la vanité, la cupidité même des élèves. Encore, pour que l'emploi en fût légitime, il faudrait pouvoir supposer qu'il ne s'agit que d'obtenir un résultat total, auquel il fût utile de sacrifier toutes les considérations individuelles. C'est ainsi qu'un général, un jour de bataille qui peut décider du salut de son pays, veut remporter la victoire à tout prix : peu lui importe qu'une grande partie de ses soldats périssent, pourvu que la patrie soit sauvée. Mais dans une école ce n'est pas un succès de ce genre qu'on doit se proposer, et il n'est pas permis de sacrifier le moindre des

élèves pour faire faire aux autres de plus rapides progrès, et encore moins de nourrir en eux de mauvaises passions au profit de la seule instruction. Tout moyen qui profiterait à quelques-uns, à la majorité même, aux dépens de plusieurs autres, d'un seul, doit être rejeté comme immoral. En excitant l'émulation outre mesure, n'est-il pas à craindre que, tandis que les élèves les plus ambitieux et les plus opiniâtres font de rapides progrès, et procurent au maître et à l'établissement une réputation brillante, des élèves plus timides ou moins heureusement doués ne se découragent et ne s'arrêtent à moitié chemin? Si l'on transforme une école, où chacun doit profiter selon la mesure de son application et de ses moyens, en une lice, où chacun ne coure que pour arriver le premier au but, où il ne s'agisse que de remporter le prix de la course, ne risque-t-on pas que tous ceux qui ne se sentiront pas la force de courir plus vite que les autres, ou qui se verront devancés de beaucoup, ne s'arrêtent en chemin, qu'ils ne désespèrent de fournir la carrière, parce qu'on leur aura faussement persuadé que l'important ce n'est pas d'arriver un peu plus tôt ou un peu plus tard, mais d'arriver avant les autres? En décernant des prix publics au succès, on risque de remplir de vanité et d'orgueil les forts, d'excéder les médiocres, de décourager et d'annuler entièrement les faibles. Il est loin de notre pensée, cependant, de conclure à la suppression de ces solennités qu'on appelle fêtes de l'émulation; nous voudrions seulement que

les prix fussent plus expressément accordés à la bonne conduite, à l'application constante, qu'au succès et au talent.

Quant aux écoles populaires, sans parler des tracasseries et des inimitiés auxquelles la distribution des prix décernés au succès donnent souvent lieu dans les petites localités, elles ont de plus grands inconvénients encore, parce que là, plus que partout ailleurs, c'est l'éducation qui doit être le but principal, et que, tout en fortifiant le sentiment de l'honneur, il faut y éviter tout ce qui pourrait faire naître la soif des distinctions et une rivalité passionnée. Au lieu de terminer l'année par une distribution de prix, il vaudrait mieux la clore par un examen public, qui serait une épreuve à la fois pour le maître et pour les élèves; et si l'on veut à toute force décerner des prix, qu'on les donne à la bonne conduite, qui comprend tout aussi bien l'application que la moralité.

§. 4.

Dernières observations sur la discipline.

Le maintien de la discipline dépend du reste en grande partie de la bonne organisation de l'école, et surtout du caractère personnel de l'instituteur. Si, en général, elle s'est presque partout améliorée, c'est parce que les écoles elles-mêmes sont mieux organisées qu'autrefois et que les maîtres sont plus instruits et montrent plus de dignité.

Les moyens de discipline sont pour la plupart



de telle nature qu'ils sont sans effet entre les mains d'un homme sans caractère et sans jugement. Sans une grande fermeté à les faire observer, les meilleurs règlements deviennent inutiles, et pour les appliquer convenablement, il faut un grand discernement. Il faut de plus que le maître étudie le naturel de ses élèves; il en est de certains moyens de discipline comme de beaucoup de remèdes : ce qui est utile aux uns peut nuire à d'autres. Il y a de certains artifices de discipline qu'il faut savoir employer selon les circonstances, qui n'ont rien d'absolu, et qu'il faut renouveler de temps en temps, parce qu'ils s'usent facilement.

Il faut enfin, pour le succès de la discipline, que le maître soit tout à la fois respectable et respecté. Les enfants n'ont pas assez de raison pour faire abstraction de la personnalité du maître. Pour qu'ils lui obéissent facilement, il faut qu'ils puissent le respecter et qu'ils le voient respecté. De là pour l'instituteur le devoir d'éviter avec soin tout ce qui pourrait l'exposer au mépris des enfants, critiques sagaces et sévères, et juges impitoyables de ceux qui les gouvernent. De là aussi, pour ses supérieurs et pour les parents l'obligation de le traiter avec respect en présence de ses élèves.

Une dernière question se présente : c'est celle de savoir jusqu'à quel point les instituteurs ont à s'occuper de la conduite de leurs élèves hors de l'école, et notamment dans les moments où ils s'y rendent et où ils en sortent pour retourner à la maison. Le chemin qui conduit à l'école en fait

partie pour ainsi dire, aussi bien que la cour qui sert aux récréations. Par conséquent tous les désordres qui peuvent s'y commettre par les élèves, doivent être réprimés par l'instituteur. Il doit surtout les surveiller dans leurs jeux, autant dans l'intérêt de la discipline que dans celui de l'éducation en général. Les jeux auxquels ils se livrent, sont, comme on l'a dit, chose très-sérieuse pour eux. La conduite que tiennent les élèves dans la maison paternelle, et partout ailleurs que dans l'école ou sur le chemin qui y mène, échappe à toute mesure disciplinaire; mais l'instituteur n'y doit pas rester indifférent; dans les campagnes surtout il doit s'en informer avec soin dans l'intérêt de leur éducation morale. Par la même raison, il aura à s'observer lui-même hors de l'école et à éviter, dans sa conduite en dehors de ses fonctions, tout ce qui pourrait diminuer ce respect qu'ils lui doivent et qui est la première condition du succès de son ministère.

CHAPITRE VIII.

De l'administration et de la surveillance des écoles populaires.

§. 1.

De l'administration des écoles primaires.

Notre intention n'est pas de rappeler ici les ordonnances et les règlements qui se rapportent à l'administration et à la surveillance des écoles; nous renvoyons pour cela nos lecteurs au Code de l'in-

struction pimaire et à l'excellent ouvrage publié par un inspecteur général sous le titre le *Visiteur des écoles*[1]. Nous voudrions seulement appeler l'attention sur quelques lacunes qui se trouvent dans la loi et les ordonnances, sur quelques inconvénients que présente le système actuel, et auxquels il importe de remédier.

Le défaut principal du système actuellement suivi est que le pouvoir chargé d'administrer les écoles n'est ni assez fort ni assez concentré. Nous sommes de ceux qui pensent que, si d'une part les autorités locales doivent être assez libres dans leur action pour être en état de faire le bien par elles-mêmes et sans le concours de l'administration supérieure, celle-ci, de son côté, doit être assez forte pour les y contraindre au besoin. Il faut surtout que l'action supérieure soit une pour être prompte et puissante. Or l'action du ministre de l'instruction publique se partage vaguement entre plusieurs autorités, entre des autorités différentes. Le titre IV de la loi organique, qui traite des *autorités préposées à l'instruction primaire*, ne fait mention que des comités d'arrondissement, des comités locaux et des commissions d'examen; il se tait sur les attributions respectives des autorités universitaires et départementales, s'en rapportant, à cet égard, à l'usage et à la nature des choses. « Le ministère de l'instruction publique, disait le ministre

1 Le Visiteur des écoles, par M. Matter; 2.e édit. Paris, chez Hachette, 1838. — Guide des écoles primaires, par un recteur d'académie; 7.e édition.

lors de la discussion de la loi, exerce son action, d'une part, par l'administration spéciale de l'instruction publique, formée des inspecteurs généraux, des recteurs et des inspecteurs d'académie; d'autre part, par l'administration générale, formée des préfets et des sous-préfets. Chacune de ces hiérarchies a ses attributions indiquées par la nature même des choses. Ainsi, l'intervention des préfets et des sous-préfets est nécessaire, lorsqu'il faut traiter avec les communes et avec les conseils généraux de départements, pour les dépenses de l'instruction primaire; mais s'il s'agit du choix des instituteurs, de la direction des études, de la surveillance de l'enseignement et des méthodes, c'est aux recteurs et aux inspecteurs que le ministre s'adresse. » Ce partage du soin de faire exécuter la loi entre deux administrations est un grand inconvénient, qui donne lieu à de nombreux conflits entre elles et affaiblit l'action de toutes deux. Il nous semble qu'il vaudrait infiniment mieux que les recteurs, assistés des conseils académiques et des inspecteurs, fussent seuls chargés de l'administration supérieure des écoles de leur ressort, sous la direction du ministre. Toutes les fois que les besoins du service l'exigeraient, ils réclameraient, au nom du ministère, le concours des autorités compétentes. De cette manière il y aurait plus d'unité et partant plus de force dans l'administration des écoles.

Dans l'état actuel des choses, la force lui manque autant que l'unité; la loi a trop laissé au bon vou-

loir des maires et des conseils municipaux. Qu'il y ait, par exemple, quelque part, un instituteur peu instruit et peu zélé, mais non assez mauvais pour qu'il y ait lieu de le révoquer aux termes de la loi, enseignant tant bien que mal dans une salle étroite, mal aérée, sombre, dans une école mal fréquentée, manquant du matériel nécessaire, il est très-possible que tous les ordres du préfet, du comité d'arrondissement, toutes les remontrances des inspecteurs échoueront contre l'incurie du maire ou du conseil municipal. Il y a dans telle commune une maison d'école qui aurait besoin de grandes réparations; l'urgence en est reconnue par tout le monde; les fonds sont faits : eh bien, depuis plusieurs années, grâce au mauvais vouloir du maire, à la négligence de l'architecte-voyer, de je ne sais qui encore, la maison reste toujours dans le même état et se détériore d'année en année. Dans une autre commune le conseil municipal a, depuis quatre ou cinq ans, voté les fonds nécessaires pour agrandir la maison d'école, trop étroite et mal disposée, ou pour en faire construire une nouvelle; le maire n'est point d'accord avec le conseil sur le plan et l'emplacement de l'école, et rien ne se fait, malgré les pressantes instances de toutes les autorités supérieures. Ailleurs le conseil municipal, malgré les ressources de la commune, refuse les allocations les plus urgentes.

Les obligations des diverses autorités auraient besoin d'être plus expressément définies, et il ne faudrait pas qu'il leur fût possible d'y manquer

sans encourir une responsabilité réelle. On peut fermer des écoles mal logées, mais alors on punit des innocents, l'instituteur et les élèves. On peut destituer un maire récalcitrant, et ce moyen devrait être employé plus souvent, bien qu'il soit parfois difficile de le remplacer utilement. On peut enfin dissoudre des conseils municipaux, mais c'est au risque de les voir réélus. A ces inconvénients il n'y a qu'un remède radical : c'est de rendre absolument obligatoire pour les communes, sous la responsabilité personnelle des maires, non pas seulement l'entretien d'une école telle quelle, mais d'une école placée dans un local convenablement disposé et muni du matériel nécessaire, et de faire ordonner d'office par les préfets les dépenses reconnues pour indispensables. Il faut trouver, en un mot, le moyen de forcer les maires et les conseils municipaux de remplir les devoirs que la loi leur impose.

Un des articles les plus sages de la loi du 28 juin n'est pas exécuté partout, ou ne l'est que très-imparfaitement : c'est l'article 14, qui veut que la rétribution mensuelle soit perçue dans la même forme que les contributions directes, et que les conseils municipaux désignent les élèves qui doivent être admis gratuitement. Dans beaucoup de communes, les instituteurs, au préjudice de leur dignité, de leur repos et souvent de leur bien-être, continuent à percevoir eux-mêmes la rétribution, et dans un plus grand nombre encore, la liste des élèves gratuits n'est pas dressée réguliè-

rement. Ailleurs l'instruction est entièrement gratuite, de façon que les enfants du riche et ceux du pauvre profitent également des ressources de la commune, égalité qui constitue une véritable inégalité. Ailleurs encore, au lieu de la rétribution scolaire, par un arrangement arbitraire et injuste, chaque père de famille, riche ou pauvre, verse une même somme dans la caisse municipale : ce sont là des abus aussi contraires à l'esprit qu'à la lettre de la loi.

Quant à l'organisation des comités, il y a deux observations à faire. D'abord l'administration universitaire n'est pas suffisamment représentée dans les comités d'arrondissement; le recteur devrait avoir le droit positif d'y assister soit en personne, soit par un de ses délégués. Ce droit existe, il est vrai, mais il devrait être inscrit dans la loi. Ensuite il y a une trop grande distance des comités locaux aux comités d'arrondissement, et des comités cantonaux, tels à peu près qu'ils existaient avant la promulgation de la loi de 1833, seraient entre eux d'utiles intermédiaires. Le curé cantonal, un médecin établi dans le canton, le maire du chef-lieu, le juge de paix et deux ou trois notables désignés par le comité d'arrondissement, en seraient les membres. Il aurait la surveillance immédiate des écoles du canton et ferait des rapports mensuels au comité d'arrondissement, qui conserverait toutes les attributions que lui donne la loi organique. Il est vrai que le second paragraphe de l'article 18 laisse au ministre la faculté d'établir dans le même

arrondissement plusieurs comités, comprenant dans leur circonscription un ou plusieurs cantons. Mais ces comités, qui se partagent ainsi l'administration des écoles d'un même arrondissement, indépendants les uns des autres, n'équivalent pas à des comités cantonaux proprement dits, subordonnés aux comités d'arrondissement et contrôlés par eux. Dans le système que nous proposons, les comités locaux correspondraient avec le comité cantonal; les comités cantonaux relèveraient du comité d'arrondissement, qui, par l'intermédiaire du sous-préfet, correspondrait avec le préfet et le recteur. De cette manière il y aurait à la fois de l'unité dans l'administration, et la surveillance serait partout plus directe, plus présente et plus facile. On intéresserait un plus grand nombre de personnes à l'amélioration des écoles populaires, et cet intérêt ainsi multiplié et devenu un devoir public pour tout ce qu'il y a de plus éclairé dans chaque canton, y contribuerait puissamment.

Nous nous associons donc avec une entière conviction au vœu émis par plusieurs conseils généraux, de voir rétablir les comités cantonaux, mais subordonnés aux comités d'arrondissement.

§. 2.

De l'inspection des écoles primaires.

Les inspections sont certainement un des moyens les plus efficaces pour améliorer les écoles primaires; mais elles ne le sont qu'à la condition d'être faites

avec intelligence, avec unité et avec autorité, en même temps qu'avec bienveillance.

C'est une erreur de croire que les écoles seront d'autant mieux inspectées qu'elles le seront plus fréquemment. Il faut distinguer entre *visiter* les écoles et les *inspecter*. Les simples visites qui n'interrompent pas le cours des leçons, sont toujours un bien : elles tiennent l'instituteur en haleine et nourrissent l'émulation des élèves. Faites régulièrement, sans bruit et sans prétention, elles sont aussi utiles au progrès de l'instruction qu'au maintien de la discipline. Les inspections sont quelque chose de plus grave et de plus solennel. Elles peuvent devenir un mal, non pas seulement par la manière dont elles sont faites, mais par leur diversité et leur fréquence même. Trop fréquentes, elles pèsent aux instituteurs et les découragent plus qu'elles ne les poussent à mieux faire.

La multiplicité des inspections est surtout un mal, lorsqu'elles sont faites par des autorités diverses et peu d'accord entre elles sur les principes et les méthodes. Outre la surveillance exercée par les comités locaux, la loi charge les comités d'arrondissement d'inspecter ou de faire inspecter les écoles de leur ressort. Il y a ensuite les inspecteurs des départements nommés par le ministre avec leurs sous-inspecteurs, plus les inspecteurs d'académie, qui visitent les écoles des villes où il y a des colléges; il y a enfin les inspecteurs-généraux qui examinent annuellement les écoles normales primaires. Avec un pareil système d'inspection il est

difficile qu'il y ait unité de vues et de direction. Les inspecteurs délégués des comités d'arrondissement, souvent mal choisis, se considèrent comme indépendants de l'autorité universitaire, et souvent, au lieu de se borner à faire des rapports, ils donnent des ordres ou des conseils qui équivalent à des ordres. Or il n'est pas rare que les inspecteurs du département ou ceux de l'académie viennent donner aux instituteurs des conseils inspirés par d'autres vues et d'autres maximes. Cette différence de vues, d'où résulte une diversité de conseils et de directions, ne peut que jeter le trouble dans l'esprit des instituteurs, et doit ou les décourager, ou les rendre indifférents pour toute espèce d'avertissements et de conseils.

A ce grave inconvénient il n'y a qu'un remède: c'est d'inviter les inspecteurs de tous les degrés à se borner à bien voir et à faire rapport de ce qu'ils ont vu à l'autorité de laquelle ils relèvent, les délégués des comités aux comités, les sous-inspecteurs à l'inspecteur en chef du département, les inspecteurs de département et les inspecteurs d'académie au recteur, les inspecteurs généraux enfin au ministre. Dans leurs rapports ils exposeraient en même temps leurs observations et leurs vues sur ce qu'il y aurait à faire, et les autorités diverses dont ils tiennent leur mission, les apprécieraient et en feraient tel usage qu'elles jugeraient à propos. Les inspecteurs ne devraient pouvoir donner que des conseils, des avertissements, et des ordres seulement alors que les statuts et les

règlements seraient ouvertement violés. Ils peuvent réprimander un instituteur négligent, l'inviter à se conformer aux ordonuances et aux règlements; mais non imposer des procédés ou des méthodes. Leur action sera encore assez grande à cet égard par la manière dont ils sauront interroger les élèves et faire faire les exercices. Tout examen d'une école par un inspecteur devrait être en même temps une leçon-modèle. Mais pour cela il importe de choisir les inspecteurs parmi les hommes qui ont fait leurs preuves dans l'enseignement. Est-il nécessaire d'ajouter que les inspecteurs doivent avoir fait une étude profonde de l'art de l'éducation et de l'art didactique, qu'ils doivent surtout connaître les besoins de l'instruction populaire, tout différents de ceux de l'instruction secondaire et supérieure?

Dirons-nous aux inspecteurs qu'il ne faut pas seulement juger une école d'après l'instruction qui s'y donne, mais encore et principalement sous le rapport de la discipline et de l'éducation? Qu'il faut la juger sur l'ensemble des résultats qui y sont obtenus, sur l'esprit qui y règne? Qu'il faut que l'inspecteur se demande si le maître déploie assez de zèle et d'intelligence pour que les élèves, en sortant de ses mains, après six ou sept années de séjour à l'école, puissent devenir, en persévérant dans la voie où il les a mis, des citoyens utiles et dévoués et des hommes de bien?

Nous ferons une dernière observation, qui n'est pas sans importance. Il importe infiniment au

succès de l'éducation, dont une bonne discipline est la condition, que les élèves respectent leur maître, et ils ne peuvent réellement le respecter, s'ils ne le voient considéré et honoré. Les personnes qui viennent visiter les écoles, quel que soit d'ailleurs leur rang, ne sauraient donc montrer aux instituteurs, en présence de leurs élèves, trop de considération et de déférence. On connaît cette anecdote d'un maître d'école anglais qui, ayant reçu la visite du roi, garda son chapeau sur la tête en sa présence, s'excusant ensuite de ce manque de respect, en disant que si ses élèves avaient vu qu'il y avait quelqu'un au monde de supérieur à leur maître, c'en aurait été fait de son autorité. Cet instituteur ne faisait qu'exagérer un principe vrai. Il n'est pas nécessaire de persuader aux élèves que leur maître n'a point de supérieurs; mais il faut qu'ils le regardent comme très-haut placé dans la société, et surtout que rien ne puisse le dégrader à leurs yeux. Il est donc de la dernière importance que ceux qui visitent ou inspectent les écoles, ne fassent aucune observation aux maîtres en présence des élèves, et qu'ils attendent jusqu'à la fin de la classe pour leur donner les avertissements nécessaires. Ces avertissements même doivent être donnés avec bienveillance et avec tous les égards dus aux fonctions dont l'instituteur est revêtu. Pour travailler avec succès, il a besoin de s'estimer lui-même, et pour cela il ne suffit pas qu'il soit digne d'estime; il faut encore qu'il se voie estimé de ses chefs. Daus les campagnes les

comités locaux sont parfois composés en partie de personnes peu cultivées ou peu bienveillantes pour l'instituteur. De là résulte pour les visiteurs le devoir de n'accueillir qu'avec précaution les plaintes que les comités peuvent former contre lui, de les peser avec soin, et de ne pas toujours adresser en pleine séance aux maîtres les remontrances qu'ils peuvent avoir méritées. Nous insistons sur ces règles avec d'autant plus de force, que nous les avons vues plus souvent négligées, au grand préjudice de la considération et du contentement des instituteurs et par conséquent du succès de leurs travaux.

CHAPITRE IX.

Faut-il rendre la fréquentation de l'école primaire obligatoire, et l'instruction primaire doit-elle être gratuite?

§. 1.

Comment la fréquentation de l'école primaire peut être rendue obligatoire.

Dans la plupart des États de la confédération germanique, la fréquentation régulière d'une école publique ou privée est obligatoire. Tous les enfants en âge de suivre une école sont soumis à une sorte de conscription, et des peines plus ou moins sévères sont infligées aux parents ou aux tuteurs des enfants réfractaires. Parmi nous aussi beau-

coup de personnes ont regretté que la loi du 28 juin n'ait pas imposé la même obligation aux populations françaises, et l'on a plus d'une fois émis le vœu qu'une nouvelle mesure législative vînt suppléer à cette lacune dans la loi organique. Le droit de l'État à cet égard est incontestable. S'il est hors de doute que les enfants ne sont pas la propriété de l'État, qu'il n'a pas le droit de les dresser selon des vues purement politiques, et qu'il doit être permis aux parents de les élever comme ils l'entendent, pourvu qu'ils ne sortent pas des limites de la morale et de la légalité, il n'en est pas moins évident que la société ne doit pas permettre, dans l'intérêt de tous, que par la négligence des parents les enfants demeurent sans éducation et dans l'ignorance de tout ce qu'ils ont absolument besoin de connaître. On peut donc obliger légalement les enfants d'un certain âge à fréquenter régulièrement une école privée ou publique, sans craindre de blesser le droit naturel, ou de choquer nos habitudes de liberté et nos mœurs constitutionnelles. La loi du recrutement ne décime-t-elle pas tous les ans notre jeunesse au profit de l'État? Pourquoi, lorsqu'on n'hésite pas à demander au jeune conscrit le sacrifice de ses plus belles années, celui de son sang, de sa vie souvent, ne forcerait-on pas les enfants, dans leur propre intérêt non moins que dans l'intérêt général, de venir recevoir dans les écoles l'inappréciable bienfait de l'éducation et de l'instruction? Aussi ce n'est pas là qu'est la difficulté. La question est de savoir quels seraient les

moyens coërcitifs et de quelles peines la loi pourrait être sanctionnée. Voici ce que nous écrivions à ce sujet en 1837 : « On a proposé de punir les parents négligents de l'amende, de la prison, de l'exclusion de toute part à la bienfaisance publique. Le premier de ces moyens n'atteindrait qu'un petit nombre de parents aisés et ne pourrait s'appliquer aux pauvres. Le dernier peut être essayé même sous la législation actuelle; mais il a le grave inconvénient de frapper souvent d'autres personnes que celles qu'il serait juste de punir; il ne serait d'ailleurs de presque aucune application dans les communes rurales. Reste la prison pour les parents ou les tuteurs récalcitrants. Mais à cet égard encore les inconvénients et les difficultés seraient sans nombre; ici encore la punition ne tomberait pas uniquement sur le coupable, et l'application de cette peine serait bien difficile dans les villes. Dans les campagnes les instituteurs seraient chargés du rôle de dénonciateur, et ce rôle forcé les rendrait odieux. Avant donc que d'attacher une pénalité à la négligence coupable des parents qui refuseraient d'arracher leurs enfants à la misère de l'ignorance, il faut continuer à ouvrir partout des écoles, il faut les tenir aux heures les plus convenables de la journée; il faut par le bon marché de l'enseignement, en établissant des écoles plus ou moins gratuites, par des primes, laisser sans excuse les plus pauvres même. Il faut inviter les comités locaux, les conseils municipaux, les curés et les pasteurs à user de toute leur influence pour engager

les parents à envoyer leurs enfants à l'école. Que si, après cela, on juge encore d'autres mesures nécessaires, administratives ou législatives, il faudra distinguer entre les villes et les campagnes. Dans les petites villes et dans les communes rurales il suffit d'ouvrir partout des écoles, et de les mettre à la portée des hameaux et des fermes isolées, et bientôt les diverses autorités n'auront plus qu'à veiller à ce que les écoles soient fréquentées régulièrement. Dans les grandes villes c'est autre chose : là il faut par des dénombrements exacts s'assurer quels enfants ne vont pas à l'école et prendre des mesures en conséquence. Les enfants qui ne reçoivent aucune instruction, une fois connus, on trouvera presque toujours les moyens de les y amener. Ce qui doit avant tout appeler l'attention de l'administration et du législateur, ce sont les enfants qui travaillent dans les fabriques... Nous connaissons telle petite ville industrielle où sur 800 à 1000 enfants de six à quatorze ans, il y en a de 150 à 200 qui ne reçoivent aucune instruction. C'est ici qu'il est urgent qu'une loi intervienne pour régler les heures de travail selon l'âge des jeunes ouvriers, et pour forcer les fabricants, au défaut des parents, de faire de la fréquentation de l'école une condition d'admission dans leurs ateliers. »

Maintenant que la loi du 24 mars 1841 a satisfait à ce vœu, et qu'il suffira de la faire exécuter rigoureusement pour que la classe d'enfants la plus privée d'instruction jusque-là, fréquente réguliè-

rement l'école primaire, voyons ce qu'il reste à faire. Pour ce qui est des classes moyennes dans les villes, il est rare qu'elles n'envoient pas leurs enfants à l'école. Restent ceux des populations rurales et ceux des indigents et des parents plus ou moins gênés habitant les villes.

Quant aux premiers, partout où l'on met des écoles à leur portée, il est rare qu'ils ne s'empressent pas de les fréquenter; seulement ils ne les fréquentent pas toujours régulièrement, surtout au printemps et en été. Avant donc que de songer à décréter à leur égard des mesures de coërcition, il faut ouvrir partout des écoles qui soient à leur portée, tenir les classes aux heures qui leur conviennent le mieux, et y admettre gratuitement les pauvres ou les moins aisés. Si après cela les autorités locales, les pasteurs surtout, savent user de leur influence, si à leurs exhortations on ajoute quelques primes pour récompenser l'application et l'assiduité, il sera bien difficile que les écoles rurales ne soient suivies régulièrement par tous. Ce n'est pas tant une loi qu'il faudrait, qu'un changement de mœurs et d'habitudes, qu'il faut chercher à produire par d'autres moyens, par la persuasion, par des encouragements convenables, et surtout par l'amélioration même des écoles.

Quant aux enfants pauvres des villes surtout, la difficulté de les amener à l'école est plus grande; mais elle n'est pas insurmontable. Une assez bonne partie de ces enfants se trouve dans la catégorie

de ceux qu'atteint la loi du 24 mars 1841. Pour le reste l'exemple de plusieurs cités, telles que Strasbourg, Metz, Lyon, prouve qu'une bonne administration, secondée par la charité privée, peut faire beaucoup à cet égard. Pour ce qui est de ceux qui échappent à toute surveillance, et dont le nombre ne saurait être très-grand si tout le monde fait son devoir, ils lui échapperaient également, alors même qu'elle serait armée d'une loi. C'est ainsi que, d'après un rapport de 1838, à Berlin même, qui cependant comptait 12,000 élèves gratuits dans ses écoles paroissiales et des pauvres, et dépensait pour cet objet annuellement près de 200,000 francs, il y avait encore quelques milliers d'enfants qui ne recevaient aucune instruction, ou qui ne fréquentaient l'école que très-irrégulièrement.[1]

Les deux causes principales qui empêchent dans les grandes villes un certain nombre de parents d'envoyer leurs enfants à l'école, sont une grande dépravation et surtout une extrême misère. La première seule serait du domaine de la loi, il ne peut être remédié à la seconde que par la bienfaisance publique et privée.

Dans ces circonstances, une loi pour rendre la fréquentation d'une école primaire obligatoire pour tous les enfants de six à treize ou quatorze ans, ne pourrait utilement intervenir qu'en distinguant entre les parents aisés et les pauvres, entre ceux

---

1 Voyez *Süddeutscher-Schulbote*, 21 octobre 1838.

qui n'envoient pas régulièrement leurs enfants à l'école par pure négligence ou par avarice, comme cela arrive assez souvent dans les campagnes, et ceux qui ne peuvent pas les y envoyer, parce qu'ils ont besoin de leur aide ou qu'ils n'ont pas les moyens de les habiller convenablement. Une pareille loi est très-difficile à faire et plus difficile à exécuter. On peut frapper d'une amende les parents aisés, traduire devant la police correctionnelle des parents corrompus et dénaturés; mais il faudrait toujours admettre l'excuse de pauvreté et venir au secours de la misère, non pas seulement par la gratuité de l'instruction, mais par des dons de vêtements et souvent de nourriture.

Une seule chose nous semble praticable : c'est d'ordonner législativement et sous peine d'amende ou de prison, aux parents et à leur défaut aux tuteurs des enfants âgés de plus de six ans, de les faire inscrire dans une école publique ou privée. Ceux qui négligeraient de le faire recevraient un premier avertissement, et leurs enfants seraient inscrits d'office dans une école publique. A dater du jour de l'inscription, ils seraient tenus d'acquitter la rétribution mensuelle ou de faire preuve d'indigence. Tous les six mois les comités locaux se feraient présenter les listes de présence des écoles de leur ressort; ils dresseraient la liste des absents et rechercheraient les causes de leur absence. Ils feraient ensuite un rapport au conseil municipal, qui prendrait alors les mesures qu'il jugerait convenables et qui pourraient lui être prescrites par

l'administration supérieure. La charité publique, éclairée par ces rapports, ferait le reste.[1]

§. 2.

L'instruction primaire doit-elle être gratuite?

Cette question, qui se lie à la précédente, est plus facile à résoudre, et elle a été parfaitement résolue par la loi organique. L'article 14 porte qu'*en sus du traitement fixe*, évidemment insuffisant, l'*instituteur recevra une rétribution mensuelle, dont le taux sera réglé par le conseil municipal.* Par cette disposition, le principe de la gratuité absolue de l'instruction primaire est formellement rejeté; cependant la gratuité est admise pour les indigents. « Seront admis gratuitement, ajoute la « loi, dans l'école communale élémentaire, ceux des « élèves de la commune que les conseils municipaux « auront désignés comme *ne pouvant payer aucune « rétribution.* » Enfin, quant aux écoles primaires supérieures, pour que les enfants de parents peu aisés, qui montrent d'heureuses dispositions, n'en soient pas exclus, la loi dit qu'*un nombre de places gratuites, déterminé par le conseil municipal, pourra être réservé pour les enfants qui,* APRÈS CONCOURS, *auront été désignés par le comité d'instruction primaire, dans les familles qui seront hors d'état de payer la rétribution.*

---

1 Voir la note XIX.

Ainsi, dans la règle, la rétribution doit être payée, et la gratuité n'est admise que par exception : elle est de droit pour tous les enfants de parents indigents, quant à l'école communale élémentaire, et facultative seulement quant aux écoles supérieures, où elle ne doit être accordée qu'après concours.

Rien de plus sage, à notre avis, que ces dispositions de la loi : elles sont à la fois justes et libérales, politiques et humaines, dans l'intérêt des instituteurs aussi bien que dans celui des écoles.

En effet, le principe de la gratuité absolue quant à l'instruction primaire, principe proclamé par l'assemblée constituante, malgré ce qu'il paraît avoir de large et de libéral, est contraire à la justice et à la véritable égalité; il favorise les familles riches ou aisées aux dépens des pauvres. Admis quant aux écoles élémentaires, il blesse la justice naturelle en donnant au riche la même part aux bienfaits de la commune qu'à l'indigent, et sous le faux semblant de l'égalité, il constitue une véritable inégalité. D'ailleurs la rétribution mensuelle, dans les campagnes surtout, est si minime qu'elle pèse peu aux parents un peu aisés, tandis que pour le pauvre elle est toujours une charge onéreuse. Mais on insiste et l'on dit que les écoles gratuites sont fréquentées plus régulièrement que les écoles payantes : c'est le contraire qui a lieu le plus souvent. En général on estime peu un bien pour l'acquisition duquel on n'a fait aucun sacrifice. Voilà pourquoi un des hommes qui s'enten-

daient le mieux à répandre utilement des bienfaits, un homme qui avait au plus haut degré le génie d'une charité intelligente et qui l'exerçait dans un des cantons les plus pauvres de la France, le vénérable et célèbre Oberlin, avait pour principe de ne rien donner tout gratuitement : il tenait à ce que chacun payât, selon ses moyens, la moitié, le tiers ou le quart du prix des outils et des livres qu'il leur distribuait. Cette règle devrait s'appliquer à l'acquittement de la rétribution mensuelle, et la gratuité ne devrait être entière que pour les plus pauvres, si l'exécution d'une pareille disposition n'était par trop compliquée, dans les villes surtout.

Il y a une autre raison, d'un ordre plus élevé, qui doit engager les conseils municipaux à ne pas trop prodiguer le bénéfice de la gratuité. Il importe que les parents aient la conscience qu'ils travaillent pour leurs enfants, et que les enfants sachent bien qu'ils doivent tout aux auteurs de leurs jours.

D'ailleurs sans la rétribution mensuelle, si minime qu'elle soit, il serait difficile dans la plupart des communes de faire un sort convenable à l'instituteur, et, on le sait, du sort des instituteurs dépend celui des écoles. Un maître richement rétribué peut mal diriger son école, sans doute; mais il est bien difficile qu'un maître ayant à lutter contre la pauvreté, quelque zélé et quelque habile qu'il soit d'ailleurs, remplisse convenablement son devoir.

Si, après tout cela, on demande si des com-

munes riches peuvent dispenser tous les élèves de leurs écoles de la rétribution mensuelle et rendre l'instruction primaire entièrement gratuite pour tous, nous dirons qu'il n'y a dans la loi aucune disposition qui leur interdise formellement d'en user ainsi, mais que l'esprit de la loi s'y oppose autant que la justice, et l'intérêt des écoles et des instituteurs. Les communes riches feraient un bien meilleur usage de leur fortune si, au lieu de supprimer la rétribution mensuelle, elles employaient leur superflu à élever le traitement de leurs instituteurs, à munir leurs écoles de tout le mobilier et de tout l'appareil nécessaires, à dédoubler les classes, à donner à l'instruction un plus grand développement, en un mot, à rendre leurs écoles meilleures et le sort des maîtres plus doux. De cette manière ces communes privilégiées pourraient choisir leurs instituteurs parmi les plus habiles, et le léger sacrifice que s'imposeraient les familles aisées en payant la rétribution, serait plus que compensé par l'excellence de l'éducation et de l'instruction que leurs enfants recevraient dans des écoles bien dirigées, et richement dotées de tout ce qui peut faciliter l'enseignement.

Au lieu de cela, qu'arrive-t-il dans la plupart des communes où l'enseignement est gratuit? Il en arrive le plus souvent, et les exemples ne nous manqueraient pas, que dans ces communes les instituteurs sont en général moins bien traités que ceux d'autres communes moins riches; que par conséquent les places qu'ils occupent sont moins

recherchées par les plus habiles, et que les écoles sont moins bonnes qu'ailleurs.

Quant aux écoles gratuites, destinées exclusivement aux indigents, nous en avons déjà dit notre pensée[1]. Il suffira de répéter ici qu'en thèse générale on ne doit les admettre qu'exceptionnellement, pour les enfants négligés et retardataires, et que, selon nous, toutes les fois qu'un élève de ces écoles exceptionnelles a fait assez de progrès sous le rapport des mœurs et de l'instruction, pour être classé sans inconvénient avec les enfants de son âge des écoles communales ordinaires, il convient de l'y placer comme boursier de la commune.

1 Voir plus haut, p. 102 et 103.

TROISIÈME PARTIE.

DES MOYENS DE PERFECTIONNER LES INSTITUTEURS ET D'AMÉLIORER LEUR SORT.

Introduction.

Le sort des écoles populaires dépend principalement du dévouement éclairé, du zèle et de l'habileté des instituteurs. Pour que les écoles soient bonnes, il ne suffit pas de les placer dans des maisons parfaitement appropriées, dans des salles vastes, saines, bien éclairées et munies de tout ce qui est nécessaire à l'enseignement : il faut surtout qu'elles soient dirigées par des maîtres habiles et dévoués. Or, pour que les maîtres soient habiles, il faut leur fournir les moyens d'acquérir les connaissances nécessaires à leur état, et pour soutenir leur zèle, il faut travailler à rendre leur position aussi bonne et aussi honorable que possible. « L'instituteur primaire, a dit M. Cousin, c'est l'instruction primaire elle-même. Tout ce qui nuit à l'un retombe sur l'autre ; et pour que l'instruction primaire fleurisse, il faut que le maître ne soit pas trop maltraité. »

On ne saurait donc traiter de l'amélioration des écoles sans s'occuper en même temps des moyens de perfectionner les instituteurs et d'améliorer leur condition. Les écoles en général deviendront meil-

leures à mesure que les maîtres eux-mêmes seront plus ce qu'ils doivent être pour remplir leur mission avec succès, et si d'une part leur zèle et leur dévouement dépendent en grande partie de la condition qu'on leur fait, d'un autre côté leur condition dépend en grande partie aussi du zèle, de l'habileté et de la dignité qu'ils sauront déployer dans l'exercice de leurs fonctions.

Nous allons en conséquence, dans ces dernières pages de notre essai, nous occuper successivement des moyens de former les instituteurs, et spécialement des *écoles normales primaires ;* des moyens de leur faire continuer leur instruction après leur entrée en fonctions et spécialement des *conférences* et des *bibliothèques* d'école; enfin des moyens matériels d'améliorer leur condition, et des *encouragements* qu'il convient de leur offrir pour soutenir leur zèle.

CHAPITRE PREMIER.

Des moyens de former les instituteurs et spécialement des écoles normales primaires.

§. 1.

De la mission de l'instituteur.

On a écrit de fort belles pages sur la mission des instituteurs, mission importante en effet, surtout parce qu'ils sont chargés non pas seulement d'apprendre aux enfants du peuple quelques élé-

ments du savoir, mais encore de diriger leur éducation comme hommes et comme citoyens. Ce qu'on a peut-être écrit de meilleur là-dessus, se trouve dans la lettre que le ministre de l'instruction publique leur adressa en leur transmettant la loi organique; et nous nous faisons un devoir d'en reproduire ici les principaux traits. « Bien que la carrière de l'instituteur primaire soit sans éclat, dit le ministre, bien que ses soins et ses jours doivent le plus souvent se consumer dans l'enceinte d'une commune, ses travaux intéressent la société tout entière, et sa profession participe de l'importance des fonctions publiques. Ce n'est pas pour la commune seulement et dans un intérêt purement local, que la loi veut que tous les Français acquièrent, s'il est possible, les connaissances indispensables à la vie sociale, et sans lesquelles l'intelligence languit et souvent s'abrutit; c'est aussi pour l'État lui-même et dans l'intérêt public; c'est parce que la liberté n'est assurée et régulière que chez un peuple assez éclairé pour écouter en toute circonstance la voix de la raison. L'instruction primaire universelle est une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale.... Destiné à voir sa vie s'écouler dans un travail monotone, quelquefois même à rencontrer autour de lui l'injustice ou l'ingratitude de l'ignorance, l'instituteur communal s'attristerait souvent et succomberait peut-être, s'il ne puisait sa force et son courage ailleurs que dans les perspectives d'un intérêt immédiat et purement personnel. Il faut qu'un sentiment profond de l'im-

portance morale de ses travaux le soutienne et l'anime, que l'austère plaisir d'avoir servi les hommes devienne le digne salaire que lui donne sa conscience seule. C'est sa gloire de ne prétendre à rien au delà de son obscure et laborieuse condition, de s'épuiser en sacrifices à peine comptés de ceux qui en profitent, de travailler enfin pour les hommes et n'attendre sa récompense que de Dieu....

« Les premiers de vos devoirs, Monsieur, sont envers les enfants confiés à vos soins. L'instituteur est appelé par le père de famille au partage de son autorité : il doit l'exercer avec la même vigilance et presque avec la même tendresse. Non-seulement la vie et la santé des enfants sont remises à sa garde; mais l'éducation de leur cœur et de leur intelligence dépend de lui presque tout entière. En ce qui concerne l'enseignement proprement dit, rien ne vous manquera de ce qui peut vous guider.... Mais quant à l'éducation morale, c'est en vous surtout, Monsieur, que je me fie. Rien ne peut suppléer en vous la volonté de bien faire. Vous n'ignorez pas qu'en vous confiant un enfant, chaque famille vous demande de lui rendre un honnête homme, et le pays un bon citoyen. Vous le savez, les vertus ne suivent pas toujours les lumières; et les leçons que reçoit l'enfance pourraient lui devenir funestes, si elles ne s'adressaient qu'à son intelligence. Que l'instituteur donne donc ses premiers soins à la culture intérieure de l'âme de ses élèves.... Il doit s'appliquer sans cesse à propager,

à affermir ces principes impérissables de morale et de raison sans lesquels l'ordre universel est en péril, et à jeter profondément dans de jeunes cœurs ces semences de vertu et d'honneur que l'âge et les passions n'étoufferont point. La foi dans la Providence, la sainteté du devoir, la soumission à l'autorité paternelle, le respect dû aux lois, au prince, aux droits de tous, tels sont les sentiments qu'il s'attachera à développer....

« Les rapports de l'instituteur avec les parents ne peuvent manquer d'être fréquents. La bienveillance y doit présider : s'il ne possédait la bienveillance des familles, son autorité sur les enfants serait compromise, et le fruit de ses leçons serait perdu pour eux; il ne saurait donc porter trop de soin et de prudence dans cette sorte de relations. Une intimité trop légèrement contractée pourrait exposer son indépendance, quelquefois même l'engager dans ces dissensions locales qui désolent souvent les petites communes. En se prêtant avec complaisance aux demandes raisonnables des parents, il se gardera bien de sacrifier à leurs capricieuses exigences ses principes d'éducation et la discipline de son école.

« Les devoirs de l'instituteur envers l'autorité sont plus clairs encore et non moins importants. Il est lui-même une autorité dans la commune : comment donc donnerait-il l'exemple de l'insubordination? Comment ne respecterait-il pas les magistrats municipaux, l'autorité religieuse, les pouvoirs légaux qui maintiennent la sécurité publique?

« Le Maire est le chef de la commune ; l'intérêt comme le devoir de l'instituteur est donc de lui témoigner en toute occasion la déférence qui lui est due. Le curé ou le pasteur ont aussi droit au respect, car leur ministère répond à ce qu'il y a de plus élevé dans la nature humaine. Rien d'ailleurs n'est plus désirable que l'accord du ministre de la religion et de l'instituteur : tous deux sont revêtus d'une autorité morale ; tous deux ont besoin de la confiance des familles ; tous deux peuvent s'entendre pour exercer sur les enfants, par des moyens divers, une commune influence. »

« Un bon maître d'école, a dit un autre ministre de l'instruction publique, est un homme qui doit en savoir beaucoup plus qu'il n'en enseigne, afin de l'enseigner avec intelligence et avec goût ; qui doit vivre dans une humble sphère, et pourtant avoir l'âme élevée pour conserver cette dignité de sentiments et même de manières, sans laquelle il n'obtiendra jamais le respect et la confiance des familles : il doit posséder un rare mélange de douceur et de fermeté, car il est l'inférieur de bien du monde, et il ne doit être le serviteur dégradé de personne ; n'ignorant pas ses droits, mais pensant beaucoup plus à ses devoirs ; donnant à tous l'exemple, servant à tous de conseiller ; surtout ne cherchant point à sortir de son état ; content de sa situation, parce qu'il y fait du bien ; décidé à vivre et à mourir dans le sein de l'école, au service de l'instruction primaire, qui est pour lui le service de Dieu et des hommes. »

§. 2.

Des moyens de former les instituteurs et des garanties qu'il faut leur demander.

Telle est donc la mission de l'instituteur, surtout à la campagne, tels sont les devoirs qu'il a à remplir, les qualités morales qu'on exige de lui. Une pareille mission suppose une préparation que la loi organique ne nous paraît pas avoir suffisamment assurée. Il est vrai que l'article 11 rend obligatoire pour tous les départements l'établissement d'écoles normales primaires, mais elle n'astreint pas tous les aspirants au brevet de capacité à passer par ces écoles, et les épreuves auxquelles ils sont soumis pour obtenir le brevet pour l'enseignement élémentaire, sont loin d'offrir des garanties suffisantes. Un homme qui a obtenu un pareil brevet a seulement prouvé qu'il est âgé de plus de dix-huit ans et qu'il possède quelques connaissances élémentaires, qui peuvent bien lui suffire pour enseigner avec succès dans une école primaire, mais non pour remplir dans toute son étendue sa mission comme instituteur. Plus tard, il est vrai, quand il se présentera pour obtenir une place, il sera tenu d'apporter un certificat de moralité; mais ce certificat, alors même qu'il est l'expression de la pure vérité, ne prouve pas que le porteur ait une véritable vocation pour la profession d'instituteur et qu'il possède les qualités requises.

Selon le rapport présenté au roi, le premier novembre 1841, par M. Villemain, sur l'état de l'instruction primaire, dans une situation normale et complète du personnel des instituteurs communaux, les remplacements par extinction ou par d'autres causes, seraient par année à peu près d'un vingtième, de sorte qu'il faudrait par an au moins 2000 instituteurs nouveaux. Or, d'après ce même rapport, le nombre des élèves-maîtres présents dans les écoles normales était en 1840 de 2468, et un tiers seulement à peu près en sort annuellement. En 1840 il en est sorti 860, tandis qu'il y avait 2356 places vacantes. Il suit de là que les écoles normales ne pourvoient à ces places que pour un tiers environ, et que les deux autres tiers sont dévolus à des candidats formés en dehors de ces établissements. Ainsi un tiers seulement des instituteurs communaux nommés annuellement sont formés sous les yeux de l'État.

Cette situation est grave et digne d'attention. Si nos idées de liberté et nos habitudes constitutionnelles s'opposent à ce que tous ceux qui aspirent aux fonctions d'instituteurs soient tenus de suivre une école normale, et à se former ainsi sous les yeux du Gouvernement à l'importante mission qu'ils ambitionnent, il faudrait du moins exiger d'eux de plus fortes garanties que celles que peut offrir un simple examen. Il est très-difficile de révoquer de ses fonctions un instituteur même reconnu pour peu capable, et il doit en être ainsi; mais plus l'inamovibilité de ces fonctionnaires est

assurée, plus aussi il importe de prendre de précautions pour n'admettre dans leurs rangs que des sujets dignes et instruits. Si l'on ne veut pas armer les commissions d'examen d'un pouvoir discrétionnaire et les autoriser à s'enquérir des antécédents et de la moralité des aspirants, faculté dont l'exercice pourrait donner lieu à des abus graves, voici ce que l'on devrait faire selon nous et ce qui se pratique déjà en partie ailleurs. On n'accorderait aux aspirants âgés de moins de vingt-cinq ans qu'un brevet provisoire, qui suffirait pour les exempter temporairement du service militaire, et qui les rendrait aptes à être nommés provisoirement. A l'âge de vingt-cinq ans, et après un stage de trois années au moins, les instituteurs, nommés provisoirement, se présenteraient à un nouvel examen, afin d'obtenir un brevet définitif et de pouvoir être nommés définitivement aux places qu'ils occupent. Quant à l'examen pour le brevet de l'instruction primaire supérieure, on n'y serait admis qu'à l'âge de vingt-cinq ans. De cette manière l'autorité aurait le temps de s'assurer de la vocation des aspirants, et ceux-ci seraient obligés de faire tous leurs efforts pour réussir. Nulle autre épreuve ne peut tenir lieu de celle à laquelle nous proposons de les soumettre. Si après ces quelques années d'essai il était démontré qu'ils ne sont pas propres aux fonctions d'instituteurs, ils seraient encore assez jeunes pour embrasser un autre état et pour utiliser les connaissances qu'ils auraient acquises. On ne verrait pas alors tant de maîtres

d'école dégoûtés de leur profession, parce qu'ils se sont trompés sur leur vocation, et il n'y aurait pas tant d'écoles mal tenues par des hommes trop peu habiles et trop peu disposés à bien faire, mais qui ne font pas assez mal leur devoir pour qu'il soit légalement possible de les révoquer.

Dans tous les cas il faut organiser autrement les opérations des commissions d'examen. Telles qu'elles se font ordinairement, l'examen est en général trop sommaire et trop peu individuel, à cause du trop grand nombre de candidats qui se présentent à la fois devant la même commission. Il arrive souvent que quarante à cinquante aspirants demandent à être examinés en même temps, en deux ou trois jours. Il faut ou prolonger les sessions et y consacrer chaque fois huit jours au moins, au lieu de deux ou trois; ou bien il faut multiplier les sessions, afin de n'avoir à examiner dans chacune qu'un petit nombre d'aspirants; ou enfin, il faut user de la faculté que laisse à l'Administration l'article 25 de la loi et établir dans de certains départements plusieurs commissions d'instruction primaire.

Le premier de ces trois moyens a l'inconvénient d'imposer de trop grands sacrifices aux candidats et aux membres des commissions. Ces derniers sont pour la plupart des fonctionnaires de l'université, très-occupés ailleurs et pour qui le temps est d'ordinaire le seul capital. L'une des sessions se tient au commencement de septembre, dans les plus beaux jours de ces vacances si nécessaires et si bien

méritées par eux; et si le sacrifice qu'on impose à leur dévouement leur coûte peu, il serait injuste néanmoins d'en abuser.

Le second expédient aurait à peu près les mêmes inconvénients, et, même en multipliant les sessions, on ne pourrait pas empêcher les aspirants de s'y présenter en très-grand nombre au printemps et en automne.

Reste le troisième moyen, qui consiste à former plusieurs commissions d'examen dans un même département, en réservant à celle qui siége au chef-lieu le droit exclusif de délivrer des brevets pour l'enseignement primaire supérieur. Les commissions d'arrondissement se composeraient en partie de membres des comités supérieurs et seraient présidées par un délégué du Recteur. Les avantages de cette organisation sont évidents, et il serait facile d'éviter les inconvénients qu'elle peut présenter. D'abord les aspirants seraient toujours en petit nombre et l'on pourrait les examiner sous tous les rapports; leurs antécédents seraient le plus souvent connus aux membres des commissions, et ils n'auraient pas à se déplacer à grands frais. Ensuite la plupart des candidats cherchant à se placer dans l'arrondissement où ils sont nés, le public serait dès leur début éclairé sur leur valeur et leur capacité, et il en arriverait que chacun serait le plus souvent employé selon son mérite.

§. 3.

Des écoles normales primaires.

Les écoles normales sont pour les instituteurs ce que les séminaires sont pour le clergé, et elles sont aussi nécessaires que les écoles primaires elles-mêmes. Il en existe dans tous les pays où l'on s'occupe sérieusement de l'éducation populaire. Depuis le milieu du dernier siècle, il s'en établit un grand nombre, principalement dans les États prussiens et saxons; mais elles ne reçurent pour la plupart une existence indépendante et une organisation convenable que depuis le commencement de ce siècle-ci, depuis que l'exemple de Pestalozzi donna une impulsion nouvelle au zèle qu'avaient autrefois excité les exhortations de Basedow, de Rochow, de Herder.

Trois systèmes se disputèrent l'empire en Allemagne, quant à la manière de former les instituteurs du peuple : le système *autrichien*, le système *prussien* et le système *mixte*[1]. Le premier est à peu de chose près le système hollandais, si bien apprécié par M. Cousin[2]. Il consiste à laisser les instituteurs se former par la seule pratique, comme surveillants d'abord et comme moniteurs, puis comme aides ou maîtres adjoints, et à leur offrir tout au

1 Voir Eisenlohr, *die Schullehrer-Bildungs-Anstalten Deutschlands*. Stuttgart, 1840, p. 6.

2 De l'instruction publique en Hollande, p. 180.

plus quelques leçons de pédagogie qui se donnent dans les écoles modèles. Le système prussien veut au contraire que tous les candidats de l'instruction primaire soient formés dans des établissements spéciaux; sans repousser absolument ceux qui se préparent ailleurs aux fonctions d'instituteurs, le gouvernement de la Prusse favorise ouvertement les élèves des écoles normales, particulièrement en les exemptant du service militaire permanent. Presque tous les États de la confédération germanique, et la plupart des cantons de la Suisse, ont imité l'exemple de la Prusse. En Bavière, dans le grand-duché de Bade, dans celui de Saxe-Weimar, dans le Mecklembourg, nul ne peut être employé comme instituteur, s'il n'a fréquenté une école normale. Dans le royaume de Saxe des pasteurs et des maîtres habiles peuvent être autorisés à former des élèves-maîtres qui ont été reconnus pour admissibles dans l'école normale, mais qui n'ont pu y être admis faute de place vacante. Dans d'autres contrées les deux systèmes sont combinés ensemble ou subsistent l'un à côté de l'autre. En France, le système prussien est consacré par la loi, qui impose à tous les départements le devoir d'entretenir des écoles normales; mais la loi n'a pas assez fait pour le faire prévaloir dans la pratique, et, comme nous l'avons vu, un tiers seulement des places qui viennent à vaquer annuellement sont remplies par des élèves sortant des écoles spéciales.

Personne n'a mieux compris le système autrichien ou hollandais que M. Cousin, qui pourtant

n'a pas hésité à lui préférer hautement la loi prussienne. « Dans toutes les écoles publiques[1], dit-il, on prend les enfants qui montrent le plus d'intelligence; on les garde un peu plus longtemps et on les dresse à leur futur métier par des leçons spéciales, et surtout en les employant successivement dans les différentes classes, d'abord en qualité d'aides avec une très-faible indemnité, puis comme adjoints avec un traitement meilleur... Cette manière de former des instituteurs est excellente. On fait ainsi des maîtres d'école à fort bon marché, et de plus on ne fait que des maîtres d'école. Nourris dans l'école, ils en contractent les habitudes, ils s'y attachent et y passent volontiers toute leur vie; tandis que des maîtres façonnés à de plus grands frais, avec une culture plus recherchée, risquent d'être beaucoup moins propres au pénible métier qui les attend, ne s'y résignent que comme à un pis-aller et le quittent le plus tôt possible. Voilà le bon côté de cette méthode; mais elle a aussi de grands inconvénients. Elle est très-favorable à l'esprit de routine. Tous les défauts qui sont une fois dans une école s'y enracinent, l'écolier adoptant d'abord aveuglément et reproduisant ensuite avec fidélité la manière du maître... Il importe sans doute de ne point élever les jeunes maîtres pour une autre profession que la leur; mais il ne faut pas non plus les tenir comme à la glèbe de l'école : il faut cultiver leur esprit et

---

1 Ouvrage cité, p. 25.

leur âme, en faire des hommes éclairés, capables à leur tour d'éclairer les autres... De là l'idée des écoles normales primaires. » M. Cuvier, ajoute M. Cousin, les redoutait un peu, tandis que lui, partisan éclairé de ces écoles, y plaçait tout l'avenir de l'éducation du peuple.

Ce qui du reste les rend nécessaires, indispensables, ce ne sont pas tant les besoins de l'instruction et des méthodes que ceux de l'éducation; c'est surtout la bonne éducation des élèves-maîtres qui doit fournir les maximes selon lesquelles il faut diriger les écoles normales, et c'est principalement à cause de cela qu'il faut leur donner une assez grande extension pour que peu à peu elles puissent former le plus grand nombre des instituteurs publics. Il est évident que ces établissements bien dirigés doivent fournir des maîtres offrant beaucoup plus de garanties que ceux qui sont formés ailleurs, loin de l'œil du gouvernement et des autorités universitaires, et qui ne leur sont connus qu'à dater du jour de leur examen. C'est pour cela que le gouvernement prussien favorise autant qu'il est en lui les candidats sortis des écoles normales. « On pourrait accorder les mêmes avantages aux autres candidats, disait en 1824 le Ministre de l'instruction publique de Prusse, si l'institution des écoles normales n'avait d'autre objet que d'inculquer à leurs élèves de certaines notions et de les initier aux bonnes méthodes; mais leur principale utilité est d'exercer une heureuse influence sur leur caractère et leurs sentiments, et de donner

à l'autorité la conviction qu'ils seront aussi capables que dignes de remplir les fonctions qui leur seront confiées.[1] »

En France les écoles normales ne datent réellement que de la loi organique de l'instruction primaire, qui en a fait une institution publique : c'était une des principales conditions de la bonne exécution de cette loi. Aussi, dans l'origine, les objections que souleva cette institution et que semblait justifier en partie ce qu'elle laissait à désirer dans sa nouveauté, ne portèrent-elles pas sur l'existence même des écoles normales, mais seulement sur les dangers qui pouvaient en résulter si elles étaient mal dirigées. Elles existaient à peine, que déjà l'on en demandait la réforme. On exagéra des craintes plus ou moins fondées, on se jeta dans le vaste champ des prévisions, et l'on se donna le plaisir de proposer des remèdes contre des maux qui n'existaient guère encore que par supposition, ou dont les germes pouvaient être facilement étouffés par une direction meilleure.

C'est pour provoquer une meilleure organisation de cette institution vitale que l'Académie des sciences morales et politiques mit au concours pour l'année 1838 la question suivante : *Quels perfectionnements pourrait recevoir l'institution des écoles normales primaires, considérée dans ses rapports avec l'éducation morale de la jeunesse ?* Deux mémoires furent couronnés, l'un de M. Barrau, principal

---

1 Eisenlohr, ouvrage cité, p. 25.

du collége de Chaumont [1], l'autre de M. Prosper Dumont. [2]

« Les écoles normales, dit M. Rossi, président de l'Académie, dans le discours par lequel il ouvrit la séance du 27 juin 1840, sont destinées à former des maîtres, des hommes qu'on exerce à la logique ingénieuse et subtile de la science grammaticale, et qu'on initie aux secrets puissants et ambitieux des sciences exactes, pour que ces esprits ainsi éveillés et qui ont pu entrevoir un champ immense et brillant, se renferment ensuite dans l'enceinte d'un village et contiennent leur force dans l'humble et pieux ministère d'un maître d'école. Il y a là un grand problème, une sorte de contradiction, une immense difficulté. » C'est ce problème que MM. Barrau et Dumont ont cherché à résoudre. « L'ouvrage du premier, dit M. Jouffroy, dans le rapport qu'il fit à l'Académie, s'adresse à l'homme d'État: il lui indique le mal et le remède. L'ouvrage du second pourrait devenir l'Évangile des directeurs d'école normale; ils y puiseraient l'intelligence et l'amour de leur haute mission. Au fond, les deux solutions, si habilement formulées dans les deux mémoires, ne s'excluent pas, et toute la rigueur de l'une peut se concilier avec toute l'élévation de l'autre. »

---

1 De l'Éducation morale de la jeunesse, à l'aide des écoles normales primaires. Paris, chez Hachette, 1840; in-8.°

2 De l'éducation populaire et des écoles normales primaires, considérées dans leurs rapports avec la philosophie du christianisme. Paris, chez Dezobry, 1841; in-8.°

M. Barrau le reconnaît : « Le bien que les écoles normales ont déjà produit est grand, et celui qu'elles peuvent produire dans l'avenir est plus grand encore : le bien, dit-il, est réel; le mal, à quelques expressions près, n'existe guère encore que dans nos prévisions. Pour en prévenir les progrès, que faut-il? Que, grâce à une prompte amélioration dans l'organisation de ces écoles, on obtienne réellement d'elles des instituteurs qui soient, au nom et sous la direction de l'État, des instruments de perfectionnement moral. »

M. Barrau s'est moins posé la question de savoir comment il faut organiser et diriger les écoles normales pour qu'elles répondent au but de leur institution, que celle de savoir comment on peut prévenir non-seulement les dangers qui pourraient résulter d'une mauvaise direction, mais encore les difficultés et les périls qui semblent inhérents à l'institution elle-même. « Ce problème, dit M. Jouffroy, dans son rapport sur le mémoire couronné, l'auteur le pose avec une singulière énergie, déduisant une à une et comptant toutes les menaces, tous les périls dont il est plein. » Les dangers qu'il signale sont, selon l'expression de M. Jouffroy, ceux de la demi-science orgueilleuse, de l'ambition éveillée et trompée d'une nuée d'instituteurs imprudemment initiés à une instruction trop haute et à des habitudes trop raffinées. « Si, dans l'élève-maître, dit M. Barrau, les habitudes de simplicité, d'humilité, de modestie, l'amour d'une vie cachée, le culte du devoir, la religion du cœur ne sont pas

devenus une seconde nature; si, au lieu de fortifier le bon sens pratique qui peut seul rendre son ministère utile, on a imprudemment éveillé en lui l'imagination...; si, au lieu de l'instruire de manière à lui mieux faire comprendre l'immensité de ce qu'il ignore, on l'expose à tous les maux qu'engendre une science indigeste, exagérée, incomprise; si, dans une ville où l'école est placée, et dans l'école même, l'aspect du luxe, une nourriture plus recherchée, des habitudes plus délicates, lui ont inspiré du mépris pour l'existence obscure qu'il a quittée et qu'il doit reprendre, etc., les écoles normales, qui l'ont formé, ont-elles répondu aux vœux du pays? » Certainement non. M. Barrau signale d'autres tendances encore, d'autres périls, d'autres difficultés; l'hostilité d'une partie du clergé, les défiances des familles et des communes, les congrégations religieuses offrant à meilleur marché une éducation recommandée par le clergé, et en présence de ces périls et de ces nécessités, il proclame le seul remède qu'il aperçoive. « Ce remède, c'est de ramener les écoles normales au véritable but de leur institution, qui est de former des instituteurs pour les campagnes, des instituteurs qui trouvent très-beau d'arriver à une telle position, qui s'en contentent et s'en félicitent; des instituteurs qui, par conséquent, n'aient rien de commun avec ces demi-savants, vains et vides, pleins de mots et d'orgueil; mais qui, sachant à peu près ce qu'ils enseignent aux enfants, n'ayant rien perdu, dans les écoles normales, ni des ha-

bitudes simples des classes de la société au sein desquelles on les aura choisis avec soin, et où ils retourneront vivre, ni des sentiments de piété et des mœurs pures, le régime simple et austère de l'école normale ayant au contraire fortifié tous ces bons germes, seront accueillis avec confiance par le clergé, à la mission duquel ils s'associeront avec joie, par les familles et les communes que leurs manières et leurs prétentions n'effaroucheront pas... C'est au nom de ces vues que l'auteur, entrant dans l'école normale, crie anathème contre toutes les superfluités, contre le luxe matériel et intellectuel qu'il y rencontre, supprime, efface jusqu'au dernier vestige de ce luxe.[1] »

Selon M. Barrau, c'est surtout pour les communes rurales que le gouvernement doit préparer les élèves-maîtres. Il ne s'oppose pas à ce qu'un petit nombre soit destiné, par une culture plus soignée, à un enseignement plus étendu; mais il demande que la masse soit préparée pour le véritable enseignement populaire. En conséquence il pense que les deux années du cours normal doivent être consacrées à former des maîtres pour les écoles élémentaires, et que quelques élèves d'élite seulement doivent être préparés, pendant une troisième année, à diriger des écoles d'un ordre plus élevé. Nous sommes de son avis : les écoles normales sont surtout destinées à former des instituteurs pour le peuple; mais pour cela il ne suffit

1 M. Jouffroy, dans son Rapport.

pas de n'enseigner aux élèves-maîtres que les matières qui composent le programme de l'enseignement élémentaire : il faut les mettre en état de répandre parmi le peuple des campagnes et des villes toutes les lumières et toutes les bonnes habitudes qui ensemble constituent l'éducation populaire.

Si M. Barrau s'est peut-être un peu trop préoccupé des dangers dont les écoles normales mal dirigées pourraient menacer la société, et s'il s'est hâté de poser d'avance une digue à un torrent qui ne s'annonce encore que de fort loin et qui sera un bienfait pour le pays, pourvu qu'on sache le diriger dans son cours, en lui creusant un lit large et profond; si M. Barrau a trop exclusivement envisagé son sujet sous le point de vue d'une politique conservatrice, point de vue excellent pourvu qu'il ne soit pas exclusif, M. Dumont l'a traité plus en philosophe, dans ses rapports avec la destination de l'espèce humaine, avec le progrès général de la civilisation et le développement du principe de sociabilité, et spécialement avec la philosophie du christianisme. C'est, selon le rapport de M. Jouffroy, un chrétien du dix-neuvième siècle, qui ne voit dans l'humanité qu'une famille que Dieu élève, dans le christianisme que cette éducation même, mais une éducation d'une profondeur inépuisable, qui s'est faite petite quand il le fallait, qui s'est développée à mesure que par elle se développaient les sociétés, qui a grandi avec elles, toujours constante dans son but, mais ne le dévoilant que

successivement, contenant la solution des problèmes et la satisfaction des besoins du présent et de l'avenir...; un chrétien comprenant l'humanité et tout dans l'humanité de ce point de vue, voyant dans tous ses mouvements autant de progrès, dans tous ses progrès, même dans ceux des sciences, même dans ceux de la liberté, même dans ceux de l'industrie, autant de développements nouveaux du christianisme, autant de degrés de cette éducation du genre humain faite par Dieu lui-même : un chrétien laissant tomber ses regards sur le pauvre maître d'école de village, découvrant en lui le plus humble, mais le plus puissant, le plus direct instrument de l'œuvre de Dieu sur les hommes, s'éprenant alors, comme Gerson dans sa vieillesse, de cette obscure et sainte mission, qui associe le maître d'école à la Providence de Dieu; s'en éprenant d'autant plus qu'elle est plus cachée, plus laborieuse, moins rémunérée; puis, avec ces grandes vues, cette puissante conviction d'une part, et cet amour passionné de la mission de l'instituteur de l'autre, entrant dans une école normale, y annonçant sa foi et son amour, y organisant tout, maîtres, élèves, enseignement, discipline dans l'esprit de cet amour et de cette foi, pénétrant l'institution de toutes ces hautes idées, et à force de lumières, transformant tous ces élèves en autant de serviteurs de Dieu et de la civilisation, en autant d'amis de l'humanité et des enfants, en autant de prêtres, si j'osais le dire, passionnément dévoués à cette vie obscure et laborieuse... « Mais,

ajoute l'honorable rapporteur, pour que cette solution si élevée du problème fût applicable, il faudrait tout au moins trouver autant d'hommes semblables à l'auteur que nous avons d'écoles normales, et de tels hommes, rares en tout pays, le sont particulièrement dans le nôtre.» C'est là une critique qui, quelque fondée qu'elle soit, ne doit pas empêcher l'Administration de poursuivre la réalisation de l'idéal conçu par M. Dumont; s'il est impossible de le réaliser dans toute sa beauté, on peut en approcher et l'on doit y tendre sans cesse, parce que tous les efforts qu'on fera dans ce sens seront utiles, et ne seront pas perdus aux dépens de la réalité, comme ceux que l'on fait en poursuivant une chimère.

Quant aux hommes qu'il faudrait pour bien diriger les écoles normales, on les trouvera en cherchant bien. Le corps enseignant de France compte un grand nombre d'hommes intelligents, dévoués, religieux; il faut seulement savoir les choisir, et ne pas se laisser imposer les choix par d'autres considérations que celle du mérite des candidats. Mais comme on peut se tromper alors même qu'on croit donner la préférence aux plus capables, il importe de conserver à tous les directeurs et maîtres d'école normale pris dans le corps universitaire, le titre et les droits de membres de l'université, afin de pouvoir les renvoyer dans les colléges, si après quelque temps on s'apercevait qu'ils n'ont pas les qualités requises pour enseigner avec succès dans les écoles normales.

Mais, puisque nous en sommes à parler du personnel, ce qui importe par-dessus tout, c'est le choix des aumôniers : c'est d'eux surtout qu'il dépendra de pénétrer les élèves-maîtres des idées chrétiennes, de l'esprit chrétien, et de les disposer à s'associer plus tard à la sainte mission du prêtre, plutôt qu'à regarder la leur comme indépendante ou même comme rivale de celle des ministres de la religion. Nous ne craignons pas de le dire : l'incrédulité ou le peu de dévouement au culte dont on a pu accuser quelques instituteurs, a sa cause souvent moins dans la direction toute mondaine des études en général, que dans l'insuffisance et la maladresse de l'enseignement religieux. Que les aumôniers soient à la fois pieux et tolérants comme le fut Fénélon, pleins de charité autant que de foi et de bonne doctrine, amis des lumières et du progrès comme le christianisme lui-même, qui se fait reconnaître comme la religion universelle et éternelle précisément à cela que, bien compris, il peut suffire à tous les degrés de civilisation ou de développement de l'esprit humain ; que moins préoccupés des intérêts de l'Église que de ceux de l'humanité, pour le service de laquelle Dieu a fondé l'Église, ils prêchent surtout l'évangile du dévouement ; qu'ils soient, en un mot, ce qu'ils doivent être, des modèles à la fois de piété et de charité, et ils ne pourront manquer d'exercer une grande et salutaire influence sur le caractère aussi bien que sur l'esprit des élèves-maîtres. Ce concours que les aumôniers prêteront aux directeurs des

écoles normales, est la condition de l'union qui devra exister entre l'instituteur et le pasteur, et dans laquelle se résume, quant à l'éducation populaire, le concours du gouvernement et du clergé, de l'État et de l'Église. « On peut considérer l'instituteur, dit M. Dumont, comme le milieu entre l'État et l'autorité spirituelle, ces deux pouvoirs différents, qui doivent être cependant en harmonie. » Mais pour que l'instituteur serve ainsi de lien entre ces deux pouvoirs, il faut qu'il soit dévoué à tous deux, qu'il ne soit ni hostile au clergé ni absorbé et annulé par lui.

S'il était vrai, comme l'avance M. Dumont, que sur les 76 écoles normales, organisées en 1840, onze seulement n'eussent alors rien laissé à désirer sous le rapport de l'instruction morale et religieuse, qui faudrait-il accuser de cette insuffisance?

A l'occasion des écoles normales de la Suisse, M. Dumont expose les deux systèmes qu'on peut suivre à cet égard, selon que l'on considère ces écoles comme devant former en général des instituteurs pour le peuple, ou comme destinées principalement à former des instituteurs pour la campagne. Le premier système, qui se rapproche du système français et dont l'école normale de Lausanne peut être considérée comme le type, tend particulièrement au développement de la partie intellectuelle de l'homme, et songe moins à accommoder les habitudes de l'instituteur aux mœurs des populations laborieuses, qu'à l'instruire et à élever ses connaissances. Dans le séminaire de

Kreutzlingen en Argovie, au contraire, qui est dirigé par M. Wehrli, élève de M. de Fellenberg, on s'occupe surtout de transformer l'élève en *paysan religieux et instruit*, pour montrer d'une manière sensible aux gens de la campagne que l'instruction et l'élévation des sentiments peuvent se concilier avec le travail manuel. »

M. Dumont aussi voudrait que les écoles normales fussent placées à la campagne, destinées qu'elles sont, selon lui, à former surtout des instituteurs pour les communes rurales. « Vous voulez former des instituteurs de campagne, s'écrie-t-il, et c'est dans les villes que vous les élevez!... Éloignez autant que possible vos jeunes instituteurs du séjour des grandes villes, et appliquez-vous à les placer dans un milieu qui leur convienne et qui leur plaise tout ensemble. » Il ne veut pas qu'ils soient élevés dans une demeure spacieuse, bâtie avec luxe, parce qu'il est à craindre qu'ils ne se sentent malheureux plus tard dans la chaumière étroite qui leur est destinée. Mais ces conseils supposent ce qui n'est pas, à savoir que les écoles normales ne sont instituées que pour former des maîtres d'école de campagne, et que ces maîtres n'habiteront jamais que des chaumières. Il faut tout autant songer aux populations des villes qu'à celles des campagnes, et les maisons d'école que l'on construit partout dans les communes rurales, offriront aux instituteurs des logements convenables.

Les écoles normales sont destinées à former des instituteurs pour les enfants du peuple des villes

aussi bien que des campagnes ; leur tâche n'est pas de transformer leurs élèves en *paysans religieux et instruits*, mais en hommes du peuple éclairés, religieux, laborieux, qui puissent servir de guides et de modèles au paysan, lorsque leur goût et leur destinée les appellent à la campagne, ou à l'artisan et au petit marchand, si le sort ou leurs inclinations les placent dans les villes. Et alors même qu'il serait possible d'entretenir deux sortes d'écoles normales, les unes établies à la campagne pour former des instituteurs de villages, les autres placées dans les villes pour faire des instituteurs de villes, nous aimerions mieux que les uns et les autres fussent élevés ensemble dans la même maison, non pas seulement parce que les arts et métiers sont aussi bien répandus dans la plupart des communes rurales que dans les grandes agglomérations d'habitants, et qu'il serait difficile de classer les élèves selon leur véritable vocation, mais surtout parce que l'éducation de l'instituteur du peuple exige une certaine universalité, et que, pour pouvoir servir de modèle à telle ou telle classe de la société, il faut qu'il se soit élevé à un point de vue d'où il puisse la dominer, à un plus haut degré de culture, à une culture plus générale et plus développée.

Nous ne pousserons pas plus loin l'analyse des ouvrages de MM. Barrau et Dumont, qui doivent se trouver entre les mains de tous ceux qui s'occupent de ces matières. Qu'il nous soit permis seulement d'exposer brièvement comment nous con-

cevons la direction des écoles normales, tant sous le rapport de l'instruction que sous celui de l'éducation, en prenant pour guide l'idée qu'on doit raisonnablement se faire du but de cette institution.

§. 4.

Continuation du même sujet.

La loi prussienne définit ainsi le but des écoles normales primaires : « Leur objet principal doit être de former des hommes sains de corps et d'âme, et d'inculquer à leurs élèves le sentiment religieux et l'esprit pédagogique qui s'y rattache étroitement... Quant aux études, elles doivent ajouter aux connaissances acquises dans les écoles primaires, des notions justes et étendues sur l'art d'enseigner et sur l'éducation des enfants dans son ensemble et dans chacune de ses branches diverses. » Cette définition n'est que l'analyse même de l'idée que l'on ne peut s'empêcher d'attacher au mot *Séminaire des instituteurs*, qu'on a traduit en français par *École normale primaire.*

L'instituteur doit instruire les enfants du peuple et diriger leur éducation; il faut donc qu'il soit lui-même instruit et bien élevé : il faut que son instruction aille bien au delà de celle qu'il doit transmettre, et que son exemple donne plus de force à ses préceptes. Il faut de plus qu'il possède l'art de bien enseigner et l'art de l'éducation, et qu'il ait fait les études que cet art suppose. Enfin, pour réussir, il faut qu'il ait une véritable voca-

tion pour son état. Il faut donc qu'en constatant cette vocation, l'école normale offre à ses élèves une instruction suffisante, qu'elle complète leur éducation en leur faisant contracter de bonnes habitudes et en les disposant à se perfectionner de plus en plus; enfin, qu'elle les initie aux bonnes méthodes d'enseignement et à l'art de l'éducation morale et intellectuelle.

Le programme des leçons est tout tracé. Il comprend d'abord et nécessairement toutes les branches qui composent l'instruction primaire ellemême, plus la pédagogie ou la théorie de l'art de l'enseignement et de l'éducation. Après avoir satisfait au strict nécessaire, il peut s'étendre à des notions d'agriculture et de technologie, à la tenue des livres, à des notions de droit public et administratif, d'hygiène et d'économie domestique. Parmi ces études, les unes pourraient être communes à tous les élèves, d'autres seraient facultatives et réservées pour la troisième année.

L'espace nous manque pour entrer dans le détail de ces diverses branches de l'enseignement; nous nous bornerons à discuter quelques points essentiels. On reproche aux écoles normales de faire des demi-savants et de nourrir en eux l'orgueil et la vanité qu'inspire un savoir incomplet, souvent mal digéré et mal compris. Mais ceux qui sont formés ailleurs, ou qui, au sortir de l'école, n'ont plus d'autres maîtres qu'eux-mêmes, seront-ils plus exempts de ce vice, seront-ils plus modestes? Autrefois la vanité des maîtres d'école

n'était-elle pas proverbiale? « Ce qui produit dans l'instituteur un orgueil funeste, dit M. Barrau (et nous ajouterons un orgueil plus ridicule encore que funeste), ce n'est pas ce qu'il sait bien, mais ce qu'il sait mal et croit savoir bien. » Puisqu'il est impossible d'en faire des savants accomplis, qu'on les conduise assez loin du moins en chaque partie, pour qu'ils entrevoient toute l'étendue de la science, et qu'ils comprennent l'immensité de ce qu'ils ignorent. Parce qu'il est impossible, par exemple, d'en faire des astronomes, les laissera-t-on dans l'ignorance sur le système de l'univers? Ne peut-on pas leur donner là-dessus quelques notions parfaitement claires, sans les remplir de vanité, en leur apprenant au contraire à prononcer avec respect les noms des Copernic, des Newton, des Herschel, aux veilles laborieuses de qui nous devons la connaissance de ces merveilles? Il en est à peu près ainsi de toutes les autres parties.

Mais on insiste et l'on dit : vous voulez donc faire de vos instituteurs des encyclopédistes; vous voulez leur enseigner les éléments de toutes les sciences morales, historiques, physiques et mathématiques, et à force d'enrichir votre programme, ne craignez-vous pas d'appauvrir l'enseignement? Pour répondre à cette objection, nous demandons la permission de rappeler la distinction que nous avons établie entre l'instruction instrumentale et l'instruction réelle. La première, qui comprend la lecture, l'écriture, la grammaire, etc., doit être poussée aussi loin que possible dans les écoles nor-

males, et occuper presque exclusivement les élèves de première année. Quant à la seconde, qui comprend nécessairement l'histoire et la géographie, la géométrie appliquée à l'arpentage, les notions des sciences physiques applicables aux usages de la vie, et qui doit être donnée principalement aux élèves de seconde année, l'enseignement se bornera à ce qu'il y a de plus élémentaire, de plus essentiel, de plus pratique et de plus utile. Ainsi, pour l'histoire, par exemple, il est bien évident qu'elle sera tout autrement traitée dans les écoles normales primaires que dans les colléges. Nous avons déjà dit que l'enseignement de certaines parties, moins généralement nécessaires, peut être réservé pour la troisième année et s'adresser seulement à de certains élèves. Nous ajouterons que si, pour quelques branches, l'instruction doit être plus ou moins complète, pour d'autres il suffit de quelques éléments, de quelques notions générales pour mettre les élèves en état d'en continuer l'étude plus tard, si leur goût ou leur position le leur fait désirer. Celui qui se trouvera placé dans une commune rurale, sera par là même invité à s'occuper davantage d'agriculture, de jardinage, etc., tandis que celui que les circonstances auront conduit dans une ville industrielle, sentira le besoin de donner plus de suite à ses connaissances technologiques. On a dit que, pour bien enseigner aux élèves-maîtres tout ce qu'il serait utile qu'ils apprissent, il faudrait non pas deux ou trois ans, mais dix ans, mais la vie tout entière. Sans doute : aussi

ne doivent-ils pas tout apprendre dans l'école normale, mais seulement assez d'éléments, de notions premières et fondamentales, pour que chacun puisse ensuite continuer ses études selon ses goûts, ses loisirs et surtout selon la position que la Providence lui aura faite. « Il faut se rappeler, disait M. Wehrli à M. Dumont, que nous n'avons pas la prétention d'enseigner les sciences dans toute leur étendue; qu'au contraire, chez nous, il s'agit seulement de poser les fondements et de frayer la route, afin qu'on puisse ensuite marcher par soi-même. » Ce qui importe, ajoute M. Dumont, ce n'est donc pas de restreindre ce programme d'enseignement, mais bien de le contenir par la pratique, et d'y faire pénétrer suffisamment le sentiment moral.[1]

Tout dépend donc de la manière dont se fera l'enseignement dans les écoles normales. Nous sommes d'accord avec M. Barrau pour bannir de ces établissements le luxe inutile des termes techniques, tout appareil trop scientifique, les formes rigoureuses, les hautes théories de l'enseignement supérieur, et pour demander qu'on s'en tienne surtout et autant que faire se peut aux résultats, aux faits, aux idées capitales; nous croyons avec lui qu'il n'est pas nécessaire, par exemple, que les élèves-maîtres sachent les noms de toutes les satrapies de Perse ou ceux des dynasties arabes, bien qu'on ne doive pas leur laisser ignorer le rôle

1 De l'Éducation populaire, p. 209.

que Cyrus et Mahomet ont joué dans l'histoire du monde. Nous pensons avec lui que tout enseignement primaire doit consister dans une exposition lucide et simple des faits; mais nous demandons avec M. Dumont que l'on donne à l'enseignement normal toute l'étendue dont il est raisonnablement susceptible, les instituteurs étant destinés à répandre dans la foule toutes les découvertes utiles, les résultats les plus pratiques et les plus importants de la science, et comme l'a dit un ministre de l'instruction publique, un instituteur devant en savoir beaucoup plus qu'il n'en enseigne, afin de l'enseigner avec intelligence.

Quant à l'instruction, ce n'est donc pas l'institution même des écoles normales qu'on peut loyalement mettre en cause, et tous les dangers qu'on a signalés peuvent être évités par une bonne direction imprimée aux études. Il en est de même de l'éducation et de la discipline. On a accusé les écoles normales de donner à leurs élèves des habitudes de luxe et de raffinement, peu propres à les préparer à la vie austère et pleine de privations qui les attend; on s'est plaint de les voir logés dans des édifices plus semblables à des palais qu'à des maisons d'école, et peu s'en est fallu qu'on n'ait trouvé de trop l'air et le soleil qui en remplissent les vastes salles et jusqu'à la propreté qui y règne. Ici encore tout dépend d'une bonne direction et de la discipline qu'on saura maintenir. Il ne faut pas qu'en s'exagérant les périls d'un régime un peu libéral, d'une vie un peu douce et sereine, on se

jette dans les dangers réels d'une excessive sévérité. La grande utilité des écoles normales est moins dans l'instruction qu'elles offrent à leurs élèves, que dans le complément d'éducation qu'elles leur donnent, en les mettant à même de contracter l'habitude d'une vie réglée sans pédantisme, austère et frugale sans dureté, pleine d'ordre, de convenance et de bonnes manières sans raffinement et sans affectation; d'une vie, en un mot, que plus tard ils puissent continuer à peu près, et qui ne forme pas contraste avec celle qui les attend. Il ne doit pas être difficile de suivre dans les écoles normales ce sage milieu entre un régime trop austère, une discipline qui traite les élèves en esclaves, et une manière de vivre pleine de luxe et d'indépendance, et de faire en sorte, par une direction à la fois sévère et paternelle, que les élèves, au sortir de là, n'aient lieu ni de regretter la vie qu'ils y ont menée, ni de chercher à se dédommager de ses rigueurs par la licence : il faut que la sortie de l'école ne puisse être regardée par eux ni comme une époque d'affranchissement et d'émancipation, ni comme le commencement d'une vie pleine de privations et de misère.

Un autre grand avantage des écoles normales, c'est qu'elles offrent le seul moyen sûr de constater la vocation des élèves pour l'état auquel ils se destinent. Malheur à l'instituteur qui ne se sent pas véritablement appelé à sa profession! Sans vocation, son état ne sera pour lui qu'un misérable métier, et non une mission, une mission sainte.

Pour mieux s'assurer de cette vocation, il ne faudrait pas seulement exiger des aspirants à l'école normale, des certificats délivrés par les autorités civiles, ecclésiastiques et médicales, attestant leur moralité et leur bonne santé; il ne suffirait pas que l'examen d'admission portât autant sur le degré d'aptitude morale et intellectuelle des aspirants, que sur l'état actuel de leur instruction : il faudrait encore, pour la première année de séjour dans l'école, n'accorder, dans la règle, qu'un tiers de bourse, et avertir les candidats qu'ils ne sont admis que provisoirement. La première année, uniquement consacrée à répéter les matières enseignées dans les écoles élémentaires, ne serait ainsi qu'une année de noviciat et d'épreuve.

Il y aurait quelque chose de plus à faire : il faudrait que des instituteurs habiles et dévoués à leur profession consentissent à préparer pour l'école normale des élèves qui annonceraient des dispositions pour l'état d'instituteur, et il serait à désirer que les inspecteurs des écoles, dans leurs tournées, encourageassent ces jeunes aspirants et leurs maîtres : on pourrait, au besoin, leur procurer des livres et d'autres secours. En attendant qu'ils fussent en âge d'être admis dans l'école normale, ils pourraient servir comme moniteurs-surveillants et même comme aides-instituteurs.

Il nous reste à dire un mot de l'étude et de la pratique de la pédagogie dans les écoles normales.

On est généralement d'accord pour admettre la nécessité de cet enseignement; mais on n'a pas assez

compris sur quelles bases il doit s'établir. La pédagogie se compose de deux parties : la *didactique*, ou l'art d'enseigner, et la *pédagogique* proprement dite, ou l'art de l'éducation. Or la première suppose la connaissance des lois de la pensée, et la seconde ne peut se passer du secours de la psychologie. La pédagogie ne saurait donc être enseignée avec succès, quelque simplicité qu'on y mette, qu'appuyée sur la logique et la psychologie, qui du reste, malgré ce qu'il y a de grec dans leurs noms, peuvent être exposées très-simplement quant à l'essentiel. La grammaire elle-même est de la logique appliquée, et l'enseignement de la religion et de la morale, lorsqu'on n'en fait pas une affaire de mémoire seulement et de pure habitude, est à tout instant obligé d'entrer dans des considérations psychologiques. Aussi un de nos meilleurs directeurs d'école normale dut-il être fort étonné de s'entendre reprocher, il y a quelques années, par un haut fonctionnaire de l'université (mort depuis), de mêler de la psychologie à ses leçons de pédagogie. Cet exemple prouve une fois de plus qu'on peut être un grand naturaliste ou un grand mathématicien, et comprendre très-peu les besoins de l'éducation populaire.

Du reste, nous ne nous exagérons pas l'efficacité d'un cours de didactique et de pédagogique : il n'est réellement utile qu'autant que la pratique se joint à la théorie, l'exemple au précepte. A toute école normale doit donc être annexée une école élémentaire, comme cela a lieu à Strasbourg et à

Colmar. L'école gratuite attachée à l'école normale du Bas-Rhin, et qui compte deux cents élèves, est un modèle d'école élémentaire. Les élèves-maîtres la tiennent à tour de rôle, comme moniteurs et comme instituteurs, sous la surveillance constante du directeur : c'est là qu'ils pratiquent journellement les préceptes de l'art.

Une dernière condition est essentielle pour les initier à ce noble art de former les hommes : c'est le bon exemple des maîtres de l'école. Le nom même d'école *normale* est très-significatif à cet égard; il devrait toujours rappeler aux maîtres que leurs élèves seront maîtres à leur tour, et qu'ils doivent principalement se former sur leur modèle. Voici ce qui se pratique notamment dans le séminaire de Carlsrouhe : toutes les parties de l'enseignement sont traitées de la même manière et d'après les mêmes livres qu'elles doivent l'être dans les écoles ordinaires; le séminaire est lui-même une école du genre de celles que les élèves-maîtres auront un jour à diriger; les maîtres du séminaire sont des instituteurs, et les séminaristes sont leurs élèves. De cette façon chaque leçon est en même temps une leçon de didactique. La seule différence qui existe entre une école normale ainsi dirigée et une école ordinaire, c'est que la marche de l'enseignement y est plus rapide et que, dans l'occasion, les matières sont plus approfondies, et traitées tantôt plus sommairement, tantôt avec plus de détail.[1]

---

1 Eisenlohr, dans l'ouvrage cité, p. 153.

Nous ne conseillons pas de procéder absolument ainsi dans nos écoles normales; plusieurs parties de l'enseignement s'y prêteraient difficilement, et cette marche n'a pas été adoptée dans les meilleurs séminaires de l'Allemagne du Nord; mais il faut s'y conformer autant que possible, et il est de la plus haute importance que les maîtres des écoles normales soient toujours assez bien choisis pour pouvoir servir de modèles à leurs élèves, autant comme hommes que comme instituteurs, et qu'ils n'oublient jamais qu'ils parlent en présence de futurs instituteurs du peuple, qui se formeront plus sur leurs exemples que sur leurs leçons.

Nous finissons sur ce grave sujet, que nous n'avons pu qu'effleurer, en nous associant au vœu émis par M. Dumont, de voir fonder, sous les yeux du ministre de l'instruction publique et du Conseil royal, un vaste établissement, par lequel passeraient *nécessairement* tous les hommes qui doivent se mêler à l'administration de l'instruction primaire, à cette œuvre si grave de l'éducation et de la direction des instituteurs.

Nous supprimerions seulement par amendement le mot *nécessairement*, parce qu'il faudrait laisser au Gouvernement la faculté de déroger à la règle, dans de certains cas, en faveur du mérite reconnu et de la vocation bien démontrée d'hommes formés ailleurs. C'est aussi sous cette réserve que nous voudrions que la loi rendît obligatoire la fréquentation d'une école normale pour tous ceux qui aspirent aux fonctions d'instituteur public.

CHAPITRE II.

Des moyens de faire continuer leur instruction aux instituteurs après leur entrée en fonctions, et spécialement des conférences et des bibliothèques d'école.

§. 1.

De la nécessité de fournir aux instituteurs les moyens de continuer à s'instruire.

Ainsi que nous l'avons dit, les deux ou trois années que les élèves-maîtres passent dans les écoles normales, ne suffisent pas pour leur faire apprendre ce qu'ils ont besoin de savoir. Ces années ne peuvent que les préparer à commencer leurs fonctions : pour s'en acquitter avec succès, ils doivent pouvoir continuer à s'instruire, non pas seulement pour compléter leurs connaissances et pour demeurer au courant des méthodes et des découvertes nouvelles, mais surtout pour s'éclairer sur les difficultés qu'ils rencontreront dans la pratique, et pour mieux satisfaire aux exigences de la position particulière qui leur aura été faite.

L'instituteur qui, après avoir obtenu son brevet et une place, deviendrait entièrement étranger à l'étude, non-seulement risquerait d'oublier le peu qu'il a appris au delà de ce qu'il lui faut absolument pour faire sa classe, mais ne tarderait pas à s'abandonner à une aveugle routine et à ne plus

voir dans son état qu'un triste métier, un travail journalier, qui lui a été imposé par la nécessité et qu'il subit pour vivre. Pour qu'il ne descende pas au-dessous de lui-même, il faut qu'il puisse continuer à s'instruire; et, comme réduit à ses propres ressources, il ne peut que très-difficilement se procurer les moyens nécessaires pour cela, on a dû recourir à l'association : de là l'origine des conférences d'instituteurs, depuis longtemps instituées en Allemagne et introduites en France depuis quelques années; et de là la nécessité de former de petites bibliothèques d'école, soit aux frais des communes, soit à ceux des instituteurs associés.

§. 2.

De l'utilité des conférences.

Les conférences d'instituteurs, lorsqu'elles sont bien organisées et bien dirigées, sont sans aucun doute un des meilleurs moyens de les tenir en haleine et de les intéresser de plus en plus à leur profession.

Voici comment, il y a quelques années, nous décrivions les bons effets qu'avait produits une association de ce genre, dont nous retracions l'histoire fictive, mais possible : c'est une fiction, qui ne sera peut-être jamais réalisée entièrement, mais dont on peut approcher. « Déjà, disions-nous, cette association d'instituteurs, se réunissant une fois par mois, pour s'entretenir ensemble de leur art,

et pour se communiquer leurs lumières et leurs expériences, a porté les plus heureux fruits. Ceux qui la composent se font remarquer par une conduite plus digne, plus exemplaire; ils se livrent à leurs travaux avec plus d'amour et de zèle; leurs écoles sont mieux tenues qu'autrefois; ils trouvent enfin dans leur union tout à la fois des encouragements, des conseils et un délassement. Il règne entre eux une émulation dont l'ardeur est tempérée par l'amitié qui les unit. Ils ne se bornent pas à échanger entre eux leurs vœux et leurs idées; ils se prêtent encore un mutuel appui dans les diverses épreuves de la vie. Ils se regardent comme des frères d'armes qui partagent ensemble leurs plaisirs et leurs peines, et s'exhortent mutuellement à marcher droit et ferme dans le chemin du devoir, à faire avec joie ce que leur commandent la conscience, l'honneur et la patrie.

« Ils ont formé une bibliothèque commune, et cette bibliothèque, qui s'accroît d'année en année, par les moyens que nous indiquerons plus tard, leur fournit une lecture tour à tour agréable et instructive.

« La diversité même de leurs caractères et de leurs talents tourne au profit de l'association. Ce qu'il y a de trop impétueux ou de trop sévère chez les uns, est sans cesse tempéré par le calme et la douceur des autres, et le trop de mollesse ou d'indulgence de ceux-ci est corrigé par l'énergie et la vivacité de leurs collègues. Ils mettent pour ainsi dire en commun la variété de leurs connaissances

et de leurs études, et par là même leurs goûts se sont utilement modifiés.

« L'un qui, passionné pour la musique, sacrifiait jadis tous ses loisirs à cet art aimable, les consacre maintenant en partie au calcul, afin de n'avoir pas trop à rougir de la supériorité d'un de ses collègues, calculateur et arpenteur habile; et celui-ci qu'autrefois l'harmonie laissait indifférent, quitte de temps en temps le compas et l'arithmétique pour l'orgue et le piano. Un troisième aimait surtout le spectacle de la nature, en même temps qu'il cultivait avec succès le petit jardin attenant à la maison d'école. Il a réussi à inspirer à plusieurs de ses amis le goût de l'herborisation et du jardinage, et il a lui-même appris à varier davantage ses travaux de récréation. Un quatrième enfin, lecteur infatigable, qui avait cru que la lecture était le seul moyen d'instruction et la seule occupation qui convînt à l'instituteur, a changé d'avis, et sans cesser d'aimer les livres, il a compris que la conversation et l'étude du grand livre de la nature ne sont pas moins instructives.

« Leurs vues à tous sur la vie et sur l'art de l'éducation, vues qui naturellement se ressentaient du caractère individuel, des goûts et des lectures particulières de chacun, en s'échangeant, se sont utilement modifiées et se sont complétées les unes par les autres. C'est ainsi que, grâce à leur réunion en société, tous sont devenus meilleurs et plus heureux, plus instruits et plus habiles à instruire. »

Tels sont les effets que peuvent produire les

conférences et qu'elles produisent en grande partie là où elles sont bien conduites. Si elles sont utiles à ceux-là mêmes qui, à des connaissances suffisantes, joignent de la méthode et du dévouement, en leur offrant le moyen d'ajouter au fonds de leur instruction et d'échapper à tous les inconvénients de l'isolement, elles sont indispensables à ceux qui n'ont obtenu le brevet qu'à grand'peine et dont le zèle a besoin d'être souvent renouvelé et stimulé.

Par leur réunion en conférences régulières, les moyens des instituteurs se multiplient : ceux de tous s'ajoutent à ceux de chacun, et des efforts qui, isolés, ne produiraient qu'un faible résultat, deviennent plus puissants lorsqu'ils sont soutenus par d'autres efforts. Par la discussion orale les idées deviennent plus claires et se complètent; la lecture, l'étude solitaire ne peut en tenir lieu. On sait mieux ce qu'on a entendu dire à haute voix, ce qu'on a été obligé de soutenir à la face des autres ou de rédiger par écrit. Les meilleurs esprits, lorsqu'ils sont réduits à eux-mêmes, risquent de se refroidir ou bien contractent facilement des habitudes singulières, qui ne peuvent que les détourner de la bonne voie. Nul d'ailleurs n'excelle dans toutes les parties de l'enseignement. Les conférences sont donc utiles aux plus forts et aux plus habiles : que sera-ce des autres?

§. 3.

De l'organisation des conférences.

L'utilité des conférences n'a pas échappé à l'attention du conseil royal de l'instruction publique; il en a fait l'objet d'un règlement [1] qui nous paraît laisser peu à désirer et qu'on ferait bien d'observer partout, tout en le complétant ou en le modifiant, quant à de certaines dispositions peu essentielles, lorsque des circonstances locales l'exigent.

Ce règlement traite d'abord de l'objet des conférences, puis des époques et de la police des conférences. L'article premier autorise « les instituteurs d'un ou de plusieurs cantons à se réunir, avec l'approbation de l'autorité locale et sous la haute surveillance du comité d'arrondissement, pour *conférer entre eux* sur les diverses matières de leur enseignement, sur les procédés et les méthodes qu'ils emploient, sur les principes qui doivent diriger l'éducation des enfants et la conduite des maîtres : tout autre objet de discussion sera banni de ces conférences. » Au sujet de cet article, nous ferons observer qu'il n'est pas utile que les instituteurs qui se réuniront ainsi, soient très-nombreux, et qu'il faut éviter qu'ils n'aient à venir de trop loin au lieu des séances. Il ne faut pas qu'ils soient en très-petit nombre, parce que dans ce cas, il y aurait trop peu de variété et d'animation

1 Le 10 février 1837.

dans leurs travaux; mais s'ils étaient plus de douze ou quinze, ils ne pourraient y prendre que trop rarement une part active.

L'article 2 rappelle aux instituteurs que la loi a inscrit l'instruction religieuse et morale en tête des objets de l'enseignement et qu'ils ont à s'en occuper tout spécialement. Il paraît résulter de là qu'il ne faut pas réunir ensemble dans les mêmes conférences des instituteurs appartenant à des cultes différents. En Alsace, par exemple, les présidents sont le plus souvent des curés ou des pasteurs, raison de plus pour ne pas mêler ensemble des maîtres de communions différentes.

L'article 3 dit que les comités supérieurs pourront indiquer aux diverses réunions les points sur lesquels l'attention des instituteurs devra être appelée de préférence. Malheureusement les comités se sont jusqu'ici très-peu occupés des conférences; il s'en est même trouvé qui s'opposent à ce qu'il s'en forme, ou qui leur ont donné une organisation tout autre que celle que recommande le conseil royal. N'y aurait-il pas moyen de remédier à cette omnipotence des comités et de régler cette liberté de telle manière qu'elle ne fût pas de l'anarchie?

D'après l'article 4 « chaque instituteur pourra demander à rendre compte de ce qu'il aura lu depuis la dernière séance, à faire des observations sur les ouvrages récemment publiés qui intéresseront l'instruction primaire, à lire quelque composition qu'il aura faite concernant la discipline des

écoles ou l'un des objets de l'enseignement.»
Chacun pourra en outre demander la parole pour faire verbalement à l'assemblée une communication relative à l'art d'enseigner, pour lui soumettre un doute, une difficulté que lui aura présentée la pratique.

L'article 8 dit que le président des conférences sera toujours désigné par le recteur de l'académie. Le président doit être autant que possible pris en dehors de l'association. Ami et connaisseur de l'instruction populaire, sans être instituteur, il dirigera les débats et les travaux des conférences avec plus d'autorité, avec une plus grande liberté de vues; il y apportera une plus grande variété de connaissances et des connaissances plus profondes, et il sera au milieu des instituteurs l'interprète de ce que le monde attend d'eux.

Tout dépendra de la manière dont seront dirigés les travaux et du zèle que sauront y apporter les instituteurs. Un des principaux résultats des conférences doit être de les exercer à la parole. La parole est l'instrument de l'art d'enseigner. Il ne s'agit pas pour l'instituteur de parler beaucoup et avec volubilité. Dans la direction de l'école en général, et dans tout ce qui tient au mécanisme de l'enseignement, il doit être sobre de paroles; ses commandements doivent être brefs et rapides, et le plus souvent un mot, un geste, un regard suffira. Mais dans l'enseignement proprement dit, lorsqu'il s'agit d'exposer les premières vérités de la morale et de la religion, d'expliquer ce qui a été lu par les

élèves, de leur raconter l'histoire de la Bible ou l'histoire nationale, de leur dire les merveilles du ciel et de la nature, alors l'instituteur a besoin de savoir parler avec abondance, avec clarté et précision, si ce n'est pas avec éloquence. Les enfants, comme les hommes, se prennent au charme du discours. Les meilleures choses mal dites les laissent froids, et, comme des traits lancés d'une main faible et tremblante, glissent pour ainsi dire à la surface de leur esprit et ne pénètrent point au fond de leur âme.

Les compositions que feront les instituteurs pourront être de deux espèces. Les unes pourront porter sur des sujets quelconques, mais analogues à ceux qu'ils donnent eux-mêmes à traiter aux plus avancés de leurs élèves, tels que quelque scène de la nature ou de la vie humaine, une pensée grande ou utile, un trait d'histoire, etc. Ces essais ne devront pas être très-étendus, et seront écrits avec cette simplicité correcte qui est aussi loin de la grossièreté d'un langage vulgaire que de la recherche du bel esprit. Ces premières compositions, exercices de style et de pensée, seront encore un moyen de perfectionner les instituteurs dans l'art de bien dire. Les autres, qui porteront sur quelque point de l'art pédagogique, leur seront plus directement utiles. En les traitant on doit consulter ses souvenirs, sa propre expérience plutôt que les livres, et s'appliquer à être simple et vrai, plutôt que neuf et original. La plus grande clarté possible, la précision, l'utilité actuelle, sont les qualités

que chacun doit chercher à donner avant tout à ses essais de composition.

Dans quelques sociétés d'instituteurs on propose la même question à tous les membres, ouvrant ainsi entre eux une sorte de concours; mais comme tout travail doit être lu et discuté en séance, il faudrait, en suivant ce mode de procéder, ou se borner à ne traiter que deux ou trois sujets par an, ou multiplier outre mesure les réunions, et dans l'un et l'autre cas l'intérêt s'affaiblirait inévitablement. Mais il serait à désirer que, dans la même séance, le même sujet fût traité par deux membres. Les deux essais se compléteraient mutuellement et donneraient lieu à une discussion que le président aurait soin de diriger de façon à ce que chacun pût parler à son tour, et que personne n'abusât de la parole. On s'interdirait de part et d'autre toute expression d'éloge ou de blâme, toute observation qui pourrait blesser l'amour-propre ou la modestie. Si, à la fin de la séance, la majorité de l'assemblée ne se sentait pas suffisamment éclairée, elle chargerait soit le président, soit un autre membre, de résumer la discussion pour la conférence suivante.

D'autres fois, pour plus de variété, l'auteur d'un essai pourrait l'adresser, sous forme de lettre et quelques jours avant la séance, à un de ses collègues, avec la prière de lui en dire son avis. La lettre et la réponse seraient lues ensuite et discutées de la manière ordinaire.

Ce procédé nous paraît préférable à ce qui se

pratique dans plusieurs sociétés d'Allemagne. Après la lecture d'une composition, on charge un membre d'en présenter la critique dans la séance suivante. Cette méthode a de graves inconvénients. L'amour-propre se met volontiers de la partie. Le critique veut à toute force trouver matière à controverse et se croit en quelque sorte obligé d'être d'un autre avis que celui qu'il est appelé à juger. De cette manière l'union et l'amitié, si nécessaires à la prospérité de l'association, sont gravement compromises sans grand profit pour la vérité.

Nous ajouterons que des copies de toutes les compositions devraient être déposées dans la bibliothèque, où chacun pourrait les consulter.

Nous avons dit que chacun pourra demander la parole pour faire à la réunion quelque communication relative à l'art d'enseigner, pour lui soumettre une question, un doute, une observation que lui aura suggérée la pratique. Ces communications sont propres à ajouter beaucoup à l'intérêt et à l'utilité des conférences. Par elles l'expérience de chacun devient en quelque sorte l'expérience de tous. Ceux qui comptent déjà de longs services de l'enseignement viendront au secours de leurs jeunes confrères.

Enfin, il peut arriver aussi, et il n'arrive que trop souvent que dans leurs rapports avec les autorités locales, avec les parents, il s'élève des différents qui troublent la bonne harmonie entre eux et les instituteurs. Eh bien, ces différents ils pourront, dans les conférences, les soumetttre à l'ap-

préciation de leurs collègues, au jugement de leurs pairs. Ils seront ainsi moins sujets à se tromper et à se passionner, et au besoin plus forts pour repousser l'injustice et pour faire valoir leurs droits.

§. 4.

De la formation de bibliothèques à l'usage des instituteurs et des écoles.

Il est beaucoup question en quelques provinces de former des bibliothèques populaires communales, et nous applaudissons à cette idée, pourvu que le choix des livres soit bien fait et que nos bons écrivains consentent à écrire un peu plus pour le peuple qu'ils ne l'ont fait jusqu'ici. Des bibliothèques cantonales à l'usage des instituteurs ne seraient pas moins utiles, et leur établissement se rattache intimement à celui des conférences. L'article 15 du règlement du 10 février 1837, relatif à ces réunions, porte à ce sujet ce qui suit: « Au moyen des mêmes ressources, c'est-à-dire, soit au moyen des fonds que les communes ou le département auront alloués à cet effet, soit au moyen d'une cotisation de la part des instituteurs, il sera formé une bibliothèque à l'usage de ceux qui suivront exactement les conférences. Les livres composant la bibliothèque seront inscrits sur un catalogue qui sera vérifié chaque année. Un double de ce catalogue sera envoyé au ministre de l'instruction publique. »

De pareilles bibliothèques peuvent aussi être formées par des instituteurs qui ne se réunissent pas en conférences régulières, et qui ne s'associent que dans ce but. Voici ce que j'imagine que pourra dire un instituteur distingué à ses collègues, pour les engager à former une pareille société : « Deux « principales objections peuvent être élevées contre « ce projet. D'abord, comment avec le peu de « moyens dont nous pouvons disposer, établir une « bibliothèque un peu complète; et ensuite, au « milieu de cette foule de livres, dont le nombre « s'accroît tous les jours, un choix raisonnable ne « sera-t-il pas extrêmement difficile, impossible « même? En répondant à ces objections, je vous « ferai part en même temps de mes vues sur la « marche à suivre dans l'acquisition des ouvrages : « ces vues sont le résultat de ma propre expérience « et des conseils que j'ai été assez heureux pour « recevoir autrefois.

« Je ne me dissimule pas la gravité des doutes « que je cherche à lever; le premier surtout ne « paraît que trop fondé. Comment, en effet, avec « nos faibles ressources, pourrions-nous espérer « d'établir en quelques années une bibliothèque qui « mérite tant soit peu ce nom? Nous sommes dix « membres; chacun de nous versera dans la caisse « de la société un droit d'entrée de trois francs, et « un franc par mois, soit douze francs par an. C'est « beaucoup pour nous, c'est trop peut-être, et il « est à désirer que cette cotisation mensuelle puisse « être réduite plus tard. Nous aurons donc à dis-

« poser la première année d'une somme de 150
« francs. Sur cette somme, il faudra bien employer
« une quinzaine de francs pour frais de premier
« établissement, pour achat de registres, de papier
« et de plumes; ajoutons dix francs pour de menues
« dépenses imprévues, et notre recette se réduira
« à 125 francs. Nous nous abonnerons à deux jour-
« naux de pédagogie, qui pourront coûter encore
« 25 francs par an. Reste donc 100 francs à peu
« près pour jeter les fondements de notre biblio-
« thèque.

« Or fonder une bibliothèque avec 100 francs
« paraît une chose absurde, impossible. Mais ou-
« blions un instant ce nom ambitieux de Biblio-
« thèque, avec toutes les idées de luxe et de richesse
« qui s'y rattachent, et disons simplement que nous
« nous réunissons pour nous procurer ensemble,
« en une année, dix fois plus de livres que chacun
« de nous ne pourrait en acheter tout seul, et l'on
« conviendra que nous faisons une chose sensée,
« un calcul excellent. Ne sera-ce pas déjà un assez
« beau résultat de notre association si, au lieu d'un
« ou de deux ouvrages, que peut-être chacun de
« nous eût achetés, outre ceux qui lui sont stric-
« tement nécessaires, nous en avons au bout de
« l'an dix à vingt à notre disposition? Et en sup-
« posant que nous continuions ainsi dix années, au
« lieu de 10 à 20 volumes, n'en aurions-nous pas
« de 100 à 200, et plus peut-être? Et alors déjà
« notre collection ne pourra-t-elle pas, sans trop de
« vanité, se nommer une bibliothèque? Les grandes

« choses ont eu souvent de bien faibles commen-
« cements. Si vous persévérez, vous aurez le mérite
« de léguer à vos successeurs un nombre de livres
« assez considérable, et, après deux ou trois généra-
« tions, les instituteurs de notre canton auront à
« leur usage une bibliothèque précieuse. N'est-ce
« donc rien pour l'homme de bien que la pensée
« de travailler pour l'avenir, et cette pensée même
« n'est-elle pas pour nous, comme dit le vieillard
« de Lafontaine, *un fruit que nous goûtons aujour-*
« *d'hui?*

« Mais, je l'ai dit, outre cette satisfaction de
« fonder une œuvre dont nous béniront nos neveux,
« nous en recueillerons nous-mêmes des avantages
« actuels. En nous associant, nous décuplons nos
« moyens d'instruction.

« D'ailleurs les livres que nous nous procurerons
« après délibération et d'un commun accord, seront
« mieux choisis que si chacun de nous était livré à
« ses propres lumières. Il y a plus : si vous adoptez
« mes vues sur la marche à suivre dans l'acquisi-
« tion des ouvrages, si vous les choisissez d'après
« des principes arrêtés et convenus d'avance, ils
« formeront dès la première année, malgré leur petit
« nombre, un certain ensemble. Dix, vingt volumes
« choisis avec discernement et d'après un certain
« plan, qui se complètent et s'expliquent mutuel-
« lement, se rapportant les uns aux autres, malgré
« la variété de leur contenu et de leur objet immé-
« diat, ont plus de prix que trois ou quatre fois au-
« tant d'ouvrages, excellents peut-être, mais choisis

« au hasard et sans suite. Il suit de là qu'après dix « années d'association, non-seulement nous aurons « à notre disposition dix fois plus de livres que « nous n'en aurions si chacun de nous demeurait « réduit à ses propres ressources, mais encore que « ces livres, mieux choisis, auront une valeur relative beaucoup plus grande qu'un nombre égal « ou même double de volumes réunis au hasard.

« L'association offre à cet égard un autre avantage encore. Il y a des ouvrages qui se composent « de plusieurs volumes, et dont le prix est si élevé « que la plupart des instituteurs sont dans l'impossibilité de se les procurer à leurs frais. Eh bien, « réunis, nous pourrons acquérir, s'il le faut, des « ouvrages même très-chers, et quelques-unes de « ces publications peuvent être indispensables.

« Nous pouvons espérer d'ailleurs que d'autres « instituteurs se joindront bientôt à nous. Je nourris un autre espoir : j'espère, si nous persévérons, « que les communes de notre canton, que le comité « supérieur de notre arrondissement et l'académie « viendront à notre aide. Comme ce n'est pas seulement à nous que nous songeons en cherchant « à nous instruire, mais à nos écoles et à l'avenir, « nous pourrons, sans rougir, invoquer l'assistance « de tous ceux qui s'intéressent à l'instruction populaire, des citoyens qui y voient un moyen de « félicité publique, et des autorités chargées de la « diriger. N'en doutons pas : des ouvrages nous arriveront de ces diverses sources, et il suffira que « nous le voulions sérieusement, pour avoir bientôt

« à notre disposition un fonds de livres assez respec-
« table pour devenir le noyau d'une bibliothèque
« d'école cantonale.

« J'arrive à la seconde objection, qui est tirée de
« la difficulté de faire parmi tant de livres un choix
« convenable. Cette difficulté est d'autant plus sé-
« rieuse qu'avec le peu de moyens dont nous dis-
« posons, il nous est moins permis de nous
« tromper. Mais cette considération, loin de nous
« arrêter, doit seulement nous engager à mieux
« nous pénétrer des principes qui devront nous
« guider dans nos choix.

« Depuis un siècle surtout le nombre des écrits
« sur toutes les matières s'est prodigieusement ac-
« crû. La science de l'éducation, longtemps délaissée
« et traitée seulement de loin en loin par quelques
« esprits distingués, compte de nos jours ses livres
« par centaines, si l'on y comprend ceux qui s'adres-
« sent spécialement à l'enfance et à l'adolescence.
« Mais nous ne nous laisserons pas effrayer par
« cette multitude; cette richesse au fond n'est
« qu'apparente. Beaucoup de ces ouvrages, dont les
« titres enflent les catalogues de la librairie, sont
« vieillis et hors de service; beaucoup d'autres ne
« sont que des imitations et de peu de valeur. Les
« bons écrits en tout genre ne sont pas si nom-
« breux, et parmi les bons même il y a encore un
« choix à faire. L'essentiel est donc de savoir bien
« choisir. Quant aux livres déjà anciens, nous nous
« en rapporterons à la renommée, qui se trompe
« rarement à leur égard; et quant aux livres nou-

« veaux, nous consulterons des hommes instruits. « Parmi les ouvrages reconnus pour bons, nous « choisirons toujours les meilleurs et les plus com- « plets. L'important ce n'est pas de lire beaucoup, « mais de bien lire, et de relire ce qu'il y a de « meilleur. Le fruit qu'on peut retirer de la lecture « dépend autant de la manière de lire que de l'ex- « cellence des livres qu'on lit.

« Notre bibliothèque se composera de trois es- « pèces d'ouvrages. En première ligne nous place- « rons ceux qui traitent de l'art de l'éducation et « de l'enseignement en général et de l'instruction « primaire en particulier. Il ne sera pas nécessaire « d'acquérir un grand nombre de livres de cette « classe. Il suffira pour les commencements de nous « procurer quelques traités bien solides, bien com- « plets, qui résument la science. Les préceptes les « plus essentiels et les règles universellement ap- « prouvées se retrouvent dans tous les bons ou- « vrages de quelque étendue. Toutefois aux traités « généraux, aux manuels encyclopédiques, qui pré- « sentent la pédagogie dans son ensemble, et qui, « fidèles au précepte : *examinez tout et gardez ce « qui est bon,* réunissent tout ce que les méthodes « diverses offrent de plus pratique et de plus rai- « sonnable, nous ajouterons plus tard les écrits « sur les méthodes spéciales les plus remarquables. « Plus tard encore, dans quelques années, nous « pourrons admettre dans notre collection un cer- « tain nombre d'ouvrages anciens qui, comme par « exemple, l'*Émile* de Rousseau, ont fait époque

« dans l'histoire de l'art de l'éducation. Puis, pour « rester au courant du progrès de la science, nous « n'aurons plus qu'à nous procurer de loin en loin « quelque bon traité nouveau.

« La seconde série des ouvrages de notre future « bibliothèque se formera de ceux qui exposent soit « l'ensemble, soit quelque partie de l'enseignement « primaire, de manuels de religion et de morale, « d'arithmétique, de géographie et d'histoire géné- « rale ou nationale, d'histoire naturelle, de phy- « sique, d'hygiène, d'agriculture et de technologie, « composés exprès pour les instituteurs, pour les « enfants et pour le peuple.

« Enfin, la partie la plus riche de notre biblio- « thèque sera formée d'ouvrages instructifs et cu- « rieux, qui, en même temps qu'ils ajouteront « à nos connaissances, nous offriront un utile dé- « lassement et les moyens de mettre une heureuse « variété dans nos leçons, d'exciter et de soutenir « l'attention de nos élèves et de répandre de l'in- « térêt sur notre enseignement.

« Je range dans cette classe de livres 1.° *des ex-* « *traits* ou *des choix de voyages* dans les différentes « parties du globe. Ils nous tiendront lieu des re- « lations originales, trop chères, et qui d'ailleurs « renferment ordinairement beaucoup de détails « fort inutiles ou des choses déjà connues. Il y a « peu de lectures qui offrent plus d'intérêt que « l'histoire des voyages dans des contrées lointaines, « et qui fournissent de plus utiles matériaux pour « l'instruction de la jeunesse.

« 2.° Des ouvrages d'histoire, particulièrement
« d'histoire nationale, en choisissant de préférence
« ceux qui ont été composés pour la jeunesse des
« écoles. Nous en tirerons, pour les raconter à nos
« élèves, ces traits de grandeur d'âme et de dévoue-
« ment à la patrie et à l'humanité qui font la beauté
« et l'honneur de l'histoire.

« 3.° Nous placerons dans notre bibliothèque
« quelques poëtes religieux et nationaux, de bonnes
« anthologies, des choix et recueils de morceaux en
« prose et en vers; quelques livres plus spéciale-
« ment composés pour l'instruction et l'amusement
« de l'enfance et de la jeunesse, et que nous pour-
« rons lire et faire lire à nos élèves.

« 4.° Enfin, des écrits populaires qui, s'adressant
« directement au peuple des villes et des campa-
« gnes, cherchent à l'arracher à la misère de l'igno-
« rance, à le rendre meilleur et plus heureux, et
« mettent à sa portée la morale, les conseils de la
« prudence et les résultats les plus intéressants et
« les plus utiles de la science en général. En atten-
« dant que chaque commune ait sa bibliothèque,
« nous servirons d'intermédiaire entre la science et
« le peuple. Nous avons besoin de connaître ces
« livres pour les lui expliquer, pour lui en faciliter
« l'intelligence. Nous y trouverons d'ailleurs une
« source abondante d'instruction pour nous-mêmes
« et pour nos élèves.

« En résumé, mes chers confrères, un petit nom-
« bre d'ouvrages sur les méthodes, des manuels sur
« toutes les parties de l'enseignement primaire et

« de l'éducation du peuple, beaucoup de livres
« instructifs, populaires, telle sera la composition
« de notre bibliothèque. Ainsi s'en trouvent exclus
« tous les écrits de pur agrément et tous ceux qui
« ne s'adressent directement ni aux écoles et à la
« jeunesse, ni au peuple et aux instituteurs du
« peuple. En nous renfermant dans ce cercle, notre
« choix ne sera plus si difficile, surtout si nous
« prenons pour guide le jugement des hommes les
« plus instruits en ces matières. Mettons la main à
« l'œuvre, poursuivons-la avec persévérance, et
« bientôt nous nous féliciterons de l'avoir entre-
« prise et d'avoir fondé, au prix de quelques légers
« sacrifices, une institution d'une utilité incontes-
« table. »

CHAPITRE III.

Des moyens matériels d'améliorer la condition des instituteurs, et des encouragements qu'il convient de leur offrir pour soutenir leur zèle.

§. 1.

De la nécessité d'améliorer la condition des instituteurs.

Si la pauvreté est toujours un mal, elle l'est surtout pour l'instituteur, en ce qu'elle l'empêche de bien faire son devoir et de jouir de la considération nécessaire. Ses fonctions lui seront doublement pénibles, si le souci du lendemain lui ôte la force de remplir sa tâche de tous les jours.

Nous ne demandons pas l'opulence pour l'instituteur; nous demandons, non qu'il soit riche, mais au-dessus de l'indigence, qu'il puisse vivre dans une honnête aisance, sans être obligé de se livrer à des travaux étrangers à sa profession, qu'il soit mis en état de continuer à faire quelques études, d'avoir une famille, et de pouvoir se reposer avec honneur dans sa vieillesse, si le Ciel lui accorde de longs jours, ou de mourir tranquille sur le sort des siens, s'il leur est enlevé au milieu de sa carrière.

Or il s'en faut que telle soit aujourd'hui partout la condition de l'instituteur. La loi de 1833 a sans doute amélioré son sort, et il y aurait ingratitude à le méconnaître; on peut même dire qu'en général les maîtres d'école sont mieux traités en France que dans la plupart des autres contrées. En Allemagne il en est encore bon nombre qui n'atteignent pas le minimum de 400 francs de traitement, et en Prusse même, la moyenne, tout compris, est pour un instituteur de ville de 800 francs, pour un maître de campagne de 300 francs environ, et remarquons qu'en Prusse la vie est beaucoup plus chère qu'en France[1]. Il n'est pas nécessaire de supputer en détail les dépenses de tous les jours pour se convaincre qu'avec un si faible revenu, il est impossible de conduire un ménage, si économe que l'on soit, et qu'une famille d'ouvriers laborieuse a beaucoup plus de chances de prospérer que la famille d'un instituteur.

---

1 V. Curtmann, *die Schüle und das Leben*, p. 73 et 134.

En France, nous le répétons, les instituteurs sont en général mieux traités. Dans les villes il est rare qu'ils ne gagnent pas 1000 à 1200 francs; en plusieurs localités ils vont au delà. Dans les campagnes il y en a peu dont le traitement soit au-dessous de 500 francs, et il en est beaucoup qui gagnent davantage; mais encore une fois, 500 francs et 1000 francs même c'est peu pour 365 journées de travail, car pour arriver jusque-là il faut cumuler le plus souvent, avec les fonctions de maître d'école, celles de sacristain, d'organiste et de chantre; c'est peu pour l'entretien d'une famille, car nous supposons toujours qu'un instituteur vive en famille, soit père de famille, et que comme tel encore il donne de bons exemples, en même temps que cette qualité le rend plus propre à former des hommes et des citoyens.

Il faut donc encore améliorer la condition des instituteurs; il faut la rendre à la fois plus douce et plus honorée, non pas seulement dans l'intérêt de ces fonctionnaires, mais surtout dans celui des écoles, dans celui du peuple et de l'État lui-même. « On paye libéralement les employés des finances, dit un écrivain[1], pour les mettre au-dessus de la tentation de devenir infidèles; mais on ne craint pas l'infidélité, le découragement des instituteurs. » Il faut surtout songer à rendre meilleur le sort des instituteurs de campagne. Nous allons examiner ce qu'il serait possible de faire à cet égard, ce

1 Curtmann, ouvrage cité. p. 138.

qu'ils pourraient faire eux-mêmes pour cela, ce que pourraient faire les communes et les départements, l'administration supérieure et le pays.

§. 2.

Ce que les instituteurs peuvent faire eux-mêmes pour améliorer leur sort et pour relever leur condition.

Il faut d'abord rappeler aux instituteurs l'ancien adage : *Aide-toi, le ciel t'aidera.* Autrefois en Allemagne il n'était pas rare de les voir exercer quelque métier, tel que celui de tailleur ou de tourneur; en France on en vit même qui faisaient des sabots ou raccommodaient les souliers de leurs élèves. Le plus souvent, dans les campagnes, ils employaient tous leurs loisirs et quelquefois le temps qu'ils auraient dû uniquement vouer à leur école, aux travaux les plus ordinaires de l'agriculture, sans trop se rappeler ces paroles du livre de l'Ecclésiastique : « Comment songerait-il à l'instruction, celui « qui tient la charrue, qui presse de l'aiguillon le « bœuf paresseux et qui ne sait parler que de « race bovine? Toutes ses pensées sont absorbées « par les travaux du labourage et par le soin de « fournir du fourrage à ses vaches. [1] »

Un pédagogue allemand, fort estimable[2], pense

---

1 V. le livre de l'Ecclésiastique, ch. 38, v. 26 et 27.

2 Schlez.

qu'un instituteur pourrait toujours exercer quelque industrie, en évitant toutefois avec soin tout métier dégradant ou qui pourrait le mettre en rivalité avec des habitants de la commune : il propose comme compatibles avec l'exercice des fonctions d'instituteur du peuple, le petit commerce, le jardinage, la culture et la greffe des arbres, l'éducation des abeilles, des vers à soie, la facture d'instruments de musique, l'horlogerie, la reliure, le cartonnage, le modelage, la peinture, l'art du tourneur, la construction de baromètres et de thermomètres, les travaux de copiste et de teneur de livres, enfin des leçons particulières. Il est évident que plusieurs de ces occupations exigeraient un trop long apprentissage, ou prendraient trop de temps, si l'on voulait les rendre vraiment lucratives, ou demanderaient une mise de fonds qui dépasse les moyens ordinaires d'un instituteur. Les instituteurs de campagne trouveraient une ressource précieuse, en même temps qu'un noble délassement, non dans les travaux vulgaires de l'agriculture et en se faisant paysans eux-mêmes, mais dans la culture d'un jardin d'une certaine étendue, que toutes les communes devraient être tenues de mettre à leur disposition, ou dont ils trouveraient presque toujours l'occasion de louer le terrain, s'ils n'en peuvent faire l'acquisition.

L'art du jardinier, qui comprend la greffe des arbres, la culture des plantes utiles et celle des fleurs, nous paraît le plus compatible avec l'état d'instituteur, avec lequel il a d'ailleurs des analo-

gies frappantes. Il peut s'acquérir à peu de frais et en peu de temps. L'instituteur assez bien traité pour n'avoir pas besoin de se livrer à des travaux étrangers à sa profession, exercerait cet art pour son agrément; les autres y trouveraient un moyen d'améliorer leur condition, et ce travail ne serait ni dégradant ni trop fatigant. Nous avons vu un de ces jardins, cultivé avec un grand succès par un instituteur, dont l'école était elle-même un jardin béni du ciel. Une partie en fournissait de légumes sa cuisine, une autre était plantée d'arbres fruitiers des meilleures espèces, une troisième enfin était une pépinière très-variée : les fleurs abondaient partout. Souvent il y conduisait l'élite de ses élèves; son jardin était ainsi tout à la fois une source d'agrément et de profit pour lui-même et d'instruction pour son école. Cet exemple devrait être plus généralement imité. A la culture d'un jardin et d'un verger les instituteurs de campagne pourraient joindre, selon les circonstances, l'éducation des abeilles ou celle des vers à soie. En hiver l'étude et l'instruction doivent seules les occuper, et rien ne les empêche de tenir école le soir pour les adultes, pour les jeunes gens de quinze à vingt ans, comme cela se pratique déjà en plusieurs communes de l'Alsace. Cette école du soir, qui serait d'une grande utilité, ajouterait quelque peu à leur revenu, et il ne dépend en général que de leur bonne volonté et de l'intérêt qu'ils sauront y mettre, pour décider une grande partie de leurs anciens élèves à venir prendre part à cette instruction sup-

plémentaire. Le cartonnage et la reliure seraient aussi une occupation convenable, mais peu lucrative.

Dirons-nous aux instituteurs de campagne qu'ils ont entre les mains un autre moyen d'être moins dans la gêne, que ce moyen c'est une économie sévère, une vie retirée et modeste? Nous en avons à peine le courage, car la plupart d'entre eux sont bien forcés d'être économes. Cependant il en est un assez grand nombre qui fréquentent les auberges, les cafés, qui prennent trop de part à des amusements publics aussi peu compatibles avec l'autorité morale qu'ils doivent exercer, qu'avec l'état de leur fortune. Sans vouloir les empêcher de se mêler, dans de certaines occasions, à la vie publique et de prendre leur part des plaisirs honnêtes de la société, on doit pourtant leur conseiller de ne pas se prodiguer, de ne pas trop rechercher ces occasions, et d'éviter avec soin tout ce qui pourrait compromettre la dignité de leur caractère ou les entraîner à des dépenses inutiles.

Dans plusieurs écoles normales primaires, on apprend aux élèves-maîtres à dresser des actes civils, parce qu'un grand nombre d'entre eux seront un jour greffiers de la mairie. Ces fonctions peuvent fort bien se concilier avec celles d'instituteur dans les petites communes, où il y a peu d'actes à faire, pourvu que l'instituteur-greffier sache s'abstenir de se commettre avec les passions municipales, souvent très-vives dans les moindres villages. Quelques-uns aussi, faisant concurrence

aux notaires, se prêtent contre un léger salaire à dresser des contrats sous seing privé; c'est là une usurpation de fonctions, un abus qu'il faudrait sévèrement leur interdire, ne fût-ce que pour éviter aux parties contractantes les procès auxquels peuvent donner lieu les moindres inexactitudes de rédaction.

L'arpentage offre une autre ressource, mais un trop petit nombre d'instituteurs peuvent en être chargés, et il ne faut pas y compter beaucoup. Il en est de même des bureaux de recette pour les contributions indirectes, des débits de tabac, qui ont d'ailleurs l'inconvénient de trop distraire les instituteurs de leurs véritables fonctions.

En résumé, outre une vie sobre et modeste, le jardinage, la culture des arbres, l'éducation des abeilles et des vers à soie, s'il y a lieu, un peu d'économie rurale et domestique, des leçons particulières, les fonctions de greffier, l'arpentage, et peut-être la reliure et le cartonnage, tels sont les moyens par lesquels les instituteurs peuvent améliorer leur condition, sans négliger leurs devoirs et sans déroger à leur dignité.

Il est cependant une autre ressource encore, qui pourrait être la plus précieuse : c'est celle que les instituteurs trouveraient dans l'assistance de leurs compagnes, s'ils savaient toujours bien choisir, s'ils les choisissaient non pas riches, mais économes, bien élevées, bonnes et intelligentes. Nous en connaissons quelques-unes, qui ne sont pas seulement d'excellentes ménagères, mais qui

rendent de grands services à la commune par les exemples et les leçons qu'elles donnent aux jeunes filles. Les femmes d'instituteurs, à défaut de *sœurs* ou d'institutrices proprement dites, devraient pouvoir être chargées partout, dans les campagnes, de l'enseignement des ouvrages à l'aiguille et autres du même genre, ainsi que de la direction des salles d'asile. Leur qualité de mères de famille, loin d'être un obstacle, ne les rendrait que plus propres à ces utiles fonctions, et elles trouveraient aisément parmi les jeunes filles qu'elles auraient formées, des aides toujours prêtes à les remplacer, lorsqu'elles seraient momentanément empêchées de les remplir elles-mêmes.

§. 3.

Ce que pourraient faire les communes et les départements pour améliorer la condition des instituteurs.

S'il y a des communes qui consacrent une bonne partie de leurs revenus à l'entretien des écoles, il en est beaucoup encore qui se montrent avares envers elles, ou qui sont trop pauvres pour fournir même le traitement légal des instituteurs. Mais il en est peu qui, si elles le veulent bien, ne puissent mettre à la disposition de leur maître d'école quelque pièce de terre pouvant lui servir de jardin et de verger. A la maison d'école, que l'article 12 de la loi organique oblige toutes les communes de fournir à l'instituteur, devrait toujours être jointe,

dans les campagnes, une pièce de terre de dix ares à peu près pour lui servir de jardin. S'il y avait impossibilité d'acquérir un pareil terrain, la commune pourrait en louer un au moyen d'un bail à long terme, ou le remplacer par une indemnité annuelle de 50 francs, payée à l'instituteur. Enfin les communes qui en ont les moyens, devraient être obligées d'ajouter au traitement fixe légal un supplément en proportion avec leurs revenus ordinaires : on en a vu beaucoup abuser des termes de la loi de 1833, pour réduire à 200 francs le traitement que jusqu'à cette époque elles avaient fait à leurs instituteurs.

L'administration départementale aussi pourrait faire, dans l'intérêt des écoles et des instituteurs, quelque chose de plus que ce que lui impose la loi. Déjà plusieurs conseils généraux de département ont voté des fonds, pour indemniser les instituteurs qui se rendent aux conférences, et pour contribuer à l'entretien des bibliothèques fondées par eux. Cet exemple devrait être généralement imité. Au lieu de se borner à parfaire le traitement fixe des instituteurs, lorsque les revenus des communes n'y suffisent pas, les départements devraient venir au secours de celles qui ne peuvent pas élever le salaire de leurs maîtres d'école jusqu'au *minimum* de 500 francs, y compris toutes les espèces d'émoluments. La plupart des conseils généraux votent des fonds pour perfectionner la race bovine et la race chevaline : pourquoi ne fonderaient-ils pas quelques prix pour l'amélioration de la race hu-

maine? pourquoi tous les ans n'accorderaient-ils pas des primes aux meilleurs instituteurs de chaque canton, à ceux que les rapports des inspecteurs et des comités d'arrondissement auraient reconnus pour les meilleurs? Enfin les communes, et à leur défaut les départements et l'État, devraient toujours assurer une modique retraite aux instituteurs émérites, afin qu'ils ne craignent pas de se retirer lorsque l'âge vient leur ôter la force nécessaire pour maintenir la discipline. Nous reviendrons tout à l'heure sur ce point important.

§. 4.

Ce que pourraient faire dans l'intérêt des instituteurs l'administration supérieure et l'État.

Le pays seul peut pourvoir radicalement à la nécessité d'améliorer la condition des instituteurs, devenus fonctionnaires publics et chargés de l'éducation populaire. Pour qu'ils puissent s'acquitter de leurs fonctions avec courage et dévouement, il faut, après les y avoir convenablement préparés dans les écoles normales, et après s'être assuré de leur moralité et de leur capacité, leur faire un sort convenable, c'est-à-dire les mettre en état de s'occuper uniquement des travaux de leur école, de vivre honorablement, bien qu'avec modestie, de continuer à se perfectionner; il faut de plus pouvoir leur offrir une retraite, lorsque la vieillesse leur fait un devoir de se retirer, et les rassurer sur le sort

de leurs familles, s'ils venaient à mourir avant l'âge, victimes souvent de leur zèle à bien remplir leurs pénibles devoirs.

Or, qu'il nous soit permis de le dire, la loi du 28 juin 1833, cette loi d'ailleurs si pleine de sagesse, que la postérité reconnaissante citera toujours avec respect et de laquelle date véritablement la bonne instruction primaire en France, cette loi, disons-nous, tout en proclamant les écoles populaires une obligation publique, une nécessité sociale, et en élevant les instituteurs au rang de fonctionnaires communaux et inamovibles, n'a pas assez fait pour rendre leur condition convenable; nous ajouterons qu'elle n'a pas suffisamment armé l'administration pour la stricte exécution de la loi.

L'article 12 dit qu'il sera fourni à tout instituteur communal un local *convenablement* disposé, tant pour lui servir d'habitation que pour recevoir les élèves. Nous avons dit ailleurs comment cette prescription de la loi est exécutée en beaucoup de lieux, et comment beaucoup de communes entendent le mot *convenablement*.

Le même article assure à l'instituteur élémentaire un traitement fixe de 200 francs au moins. Il est aujourd'hui assez généralement reconnu que le *minimum* devrait être porté à 300 francs. Il résulte des calculs faits par M. le ministre de l'instruction publique, dans son dernier rapport [1], que, pour

1 Voir le Bulletin universitaire de 1841, Instruction primaire, n.° 22, p. 101.



élever à 300 francs le minimum du traitement des instituteurs, il faudrait augmenter d'un million l'allocation inscrite au budget de l'État pour ce service, et une pareille somme tomberait à la charge des départements. Nous ne dirons pas qu'est-ce qu'un million sur un budget de plus d'un milliard, et qu'est-ce qu'un million réparti entre les 86 départements? Nous savons que, si les ressources de la France sont grandes, ses besoins sont immenses aussi. Mais nous dirons qu'aucun sacrifice ne doit lui coûter pour assurer un service aussi important que celui de l'instruction populaire, et qu'elle ne doit pas le céder sous ce rapport aux peuples les plus avancés.[1]

La rétribution mensuelle, qui, suivant l'article 14, doit être perçue par les percepteurs, dans la forme ordinaire, devait être selon l'esprit de la loi la principale source de revenu pour les instituteurs; mais elle en abandonnait trop la fixation à l'arbitraire des conseils municipaux. Un paragraphe additionnel, inséré, sur la proposition de M. Antoine Passy, dans l'article 3 de la loi des recettes de 1841, soumet désormais les délibérations des conseils concernant cette rétribution et le nombre des élèves gratuits, à l'approbation des préfets, qui pourront, sur l'avis des comités d'arrondissement, fixer un

1 Qu'il nous soit permis de rappeler que sur les 15,305,000 francs dépensés annuellement pour l'instruction primaire, le contingent de l'État n'est que de deux millions, tandis que celui des départements est de 4,670,000 francs et celui des communes de 8,635,000 francs.

minimum pour le taux de la rétribution mensuelle et un maximum pour le nombre des admissions gratuites. La bonne exécution de cette disposition législative sera un grand bienfait : espérons qu'il résultera d'un prochain rapport de M. le ministre que le sort des instituteurs aura été partout amélioré par ce moyen; mais nous ne croyons pas qu'il soit assez productif pour dispenser le législateur de porter le minimum du traitement fixe à 300 francs.

La loi a voulu en même temps assurer l'avenir des instituteurs. Deux moyens se présentaient pour cela : soumettre leur traitement fixe à une retenue de cinq pour cent, comme cela se pratique à l'égard des fonctionnaires de l'université, et leur donner ainsi droit à une pension de retraite, ou bien établir une simple caisse d'épargne et de prévoyance, en tout semblable aux caisses d'épargne ordinaires, avec cette seule différence que les dépôts seraient forcés et qu'ils ne pourraient être retirés qu'à la retraite ou à la mort des déposants. Le premier de ces deux systèmes avait l'inconvénient, en cas de mort plus ou moins prématurée d'un instituteur, de priver sa famille du produit des retenues en faveur des instituteurs survivants. Le second système, au contraire, celui des caisses d'épargne, ne leur fait subir aucune chance de hasard; arrivés au terme de leur carrière, on leur rend le produit de leurs économies, soit à eux-mêmes, lorsqu'ils se retirent, soit à leurs familles, s'ils viennent à mourir dans l'exercice de leurs fonctions.

C'est ce dernier système qu'a consacré l'article 15 de la loi, en établissant des caisses d'épargne, formées par une retenue annuelle d'un vingtième sur le traitement fixe de chaque instituteur communal. On reproche à ce système de ne procurer qu'une faible ressource à l'instituteur émérite ou à sa famille. En effet, la retenue d'un vingtième sur un traitement fixe de 200 francs, capitalisée avec les intérêts, ne produira au bout de dix ans qu'une réserve de 120 francs 5 centimes, au bout de quinze ans qu'une réserve de 200 francs 20 centimes. Au bout de vingt ans elle produira près de 300 francs, au bout de vingt-cinq ans un peu plus de 400 francs, au bout de trente ans 560 francs à peu près, et il faut quarante ans de service pour épargner de cette manière un millier de francs. La même retenue, exercée sur un traitement fixe de 300 francs, produira 180 francs au bout de dix ans, 450 francs au bout de vingt ans, 840 francs au bout de trente ans, et 1425 francs à peu près après quarante ans de service. Vingt francs de retenue par an produiraient après dix ans 240 francs, après vingt ans près de 600 francs, après trente ans 1120 francs à peu près, au bout de quarante ans 1900 francs.

On voit qu'en supposant même que chaque instituteur déposât par an vingt francs, ce système laisserait encore beaucoup à désirer, puisqu'après vingt à quarante ans de travaux il n'assure aux instituteurs que de 50 à 100 francs de rente.

Pour faire de la caisse d'épargne une chose vraiment sérieuse, il faudrait, ce nous semble, exercer

la retenue du vingtième, non pas seulement sur le traitement fixe, mais encore sur le traitement éventuel, sur la rétribution mensuelle; chose d'autant plus facile que cette rétribution doit être perçue, aux termes de la loi, par les percepteurs ordinaires.

Ce qui vaudrait mieux peut-être, ce serait un système mixte, un système qui réunît autant que possible les avantages des caisses d'épargne et des retenues faites sur les traitements, pour former un fonds de pensions de retraite. Pour cela il faudrait établir dans chaque chef-lieu une caisse qui fût tout à la fois une caisse de retenue, d'épargne et de prévoyance, à laquelle contribueraient les instituteurs, les communes et les départements, et qui pourrait recevoir des dons et des legs. Nous laissons à de plus habiles financiers le soin de développer cette idée et de montrer comment elle pourrait s'exécuter. Nous nous bornons à en indiquer les bases. Supposons un département qui se compose de 500 communes et qui compte 650 instituteurs publics : c'est à peu près la situation du Bas-Rhin. Supposons que ce département consente à verser par an dans la caisse des écoles la somme de 5000 francs, que de leur côté les 500 communes y versent annuellement une moyenne de dix francs, soit 5000 francs; enfin, que l'on fasse sur le traitement des 650 instituteurs une retenue de quinze francs, ce qui ferait par an 9750 francs; supposons que la somme de tous ces versements s'élève par an à 20,000 francs, et l'on

aura au bout de dix ans, sans compter les intérêts, ni les dons et les legs qui pourront survenir, un fonds de 200,000 francs, et après vingt ans 400,000 francs, capital qui, placé à quatre pour cent, produirait 16,000 francs d'intérêts. Ces intérêts seraient partagés, d'après un taux convenu, entre les instituteurs émérites ou infirmes, et les veuves et les orphelins des instituteurs décédés. Pour avoir des droits à la retraite, il faudrait faire preuve d'infirmité ou de trente ans de service au moins. Les veuves perdraient leurs droits en se remariant et les enfants cesseraient de recevoir leur portion à vingt et un ans. Il serait bien entendu que les communes, en petit nombre, qui s'engageraient à servir elles-mêmes des pensions de retraite à leurs instituteurs émérites et des secours à leurs veuves et à leurs orphelins, seraient libres de le faire et exemptes de contribuer à la caisse départementale. Un règlement, qui pourrait être révisé tous les cinq ans, déciderait de toutes les difficultés que peut offrir l'exécution de ce projet.

Cette caisse, qui serait avant tout et essentiellement un fonds de pensions, ne serait une caisse d'épargne que pour ceux des instituteurs qui pour inconduite seraient obligés de se démettre de leurs fonctions, ou qui y renonceraient volontairement et sans être infirmes avant d'avoir trente ans de service : on leur rendrait simplement et sans intérêt la somme de ce qu'ils y auraient versé. Il en serait de même de ceux qui quitteraient le département pour être placés ailleurs : on transporterait

leur mise de fonds à la caisse du département où ils auraient transféré leur domicile.[1]

Tout le monde gagnerait à la réalisation de ce projet : il n'y aurait de perte que pour ceux qui se feraient révoquer de leurs fonctions et pour les enfants majeurs à la mort de leurs pères. Encore le règlement pourrait-il, selon les circonstances, stipuler quelques secours en faveur de ces derniers, et même en faveur des enfants des instituteurs destitués. Mais pour rendre une pareille caisse vraiment productive, le concours des départements et des communes est indispensable. On pourrait espérer aussi que beaucoup d'amis de l'éducation populaire, dans les commencements surtout, s'empresseraient de venir à son aide. Après vingt ou vingt-cinq ans la caisse pourrait subsister par elle-même et sans autres nouveaux versements que ceux des intéressés.

En résumé, ce qu'il faut pour rendre bonne la condition des instituteurs, c'est d'abord un logement convenable, avec un jardin dans les communes rurales, ensuite un traitement fixe de 300 francs au moins, avec un traitement éventuel proportionné au nombre des élèves et résultant d'une rétribution mensuelle, fixée par les conseils municipaux sous l'approbation des préfets, et recueillie par les

1 Une pareille caisse ayant été fondée, il y a déjà longtemps, dans la Bavière rhénane, qui n'a que cent mille habitants de plus que le Bas-Rhin, le gouvernement bavarois lui assigna sur-le-champ un capital de 27,000 florins.



percepteurs ; enfin une caisse départementale de pensions de retraite et de secours aux veuves et aux orphelins, alimentée par le concours des départements, des communes et des instituteurs. Des encouragements, des primes décernées par le département aux plus méritants et des secours accordés aux communes les plus nécessiteuses compléteraient utilement ce système.

Quant aux *médailles* que l'université distribue tous les ans aux instituteurs les plus distingués, elles n'auront une véritable valeur que lorsque ceux qui les reçoivent seront au-dessus du besoin. Des distinctions honorifiques ajoutent du reste à la considération de ceux qui en sont l'objet, et elles sont plus encore dans l'intérêt du corps auquel ils appartiennent que dans l'intérêt de ceux qui en sont décorés. Voilà pourquoi il serait fort utile que de temps en temps cette *récompense brillante* dont parle M. Guizot dans sa belle circulaire, vînt attester aux instituteurs les plus habiles et les plus dévoués *que le gouvernement du roi veille sur leurs services et sait les honorer.*[1]

---

1 Nous renvoyons à une dernière note quelques observations sur l'inconvénient de multiplier sans nécessité les écoles communales, au grand préjudice de l'état des instituteurs. (V. la note XX.)

CONCLUSION.

Nous voici arrivé, non sans peine, au terme de la carrière que nous nous étions proposé de parcourir; en la fournissant l'haleine nous a manqué plus d'une fois. Nous y avons rencontré des difficultés que nous n'avions pas prévues d'abord, et si nous n'avons pas réussi à les surmonter toutes, du moins nous les aurons signalées à d'autres, à ceux qui voudront nous y suivre, et qui seront peut-être plus heureux.

Appliquer les principes de toute éducation à l'éducation populaire, et rendre l'enseignement primaire aussi complet que possible, sans détourner les classes laborieuses de leur destination et dans l'intérêt de la société tout entière, autant que dans celui de la condition sociale que leur a assignée la Providence : tel est le problème que nous avons cherché à résoudre. D'une part, selon le droit naturel et la charte proclamée par l'Évangile, tous les hommes sont égaux devant Dieu, et selon le droit français, tous les citoyens sont égaux devant la loi. Mais, d'un autre côté, la nature elle-même, qui est l'expression de la pensée divine et dont l'histoire n'est que le développement, a établi des inégalités entre les hommes, et, dans l'intérêt de l'ordre public, la législation doit protéger la diversité de condition qui résulte de ces inégalités naturelles et du développement de la société, sans toutefois empêcher personne d'améliorer sa posi-

tion. De là pour la société le devoir d'offrir à tous les moyens de se former comme hommes et comme citoyens, et en même temps de les élever pour l'état auquel leur naissance semble les destiner, tout en leur laissant la faculté d'en sortir, si le talent et la fortune les appellent à d'autres destinées.

Après avoir exposé, dans la première partie de notre *Essai,* les principes généraux de toute éducation, nous avons montré, dans la seconde, comment ces principes peuvent et doivent être appliqués dans les écoles populaires, et quel doit être, selon les besoins même de l'éducation, l'enseignement dans ces écoles, qui ne sont pas seulement des écoles primaires pour le peuple, mais qui doivent lui offrir toute l'instruction dont il a besoin, instruction qui doit être tout à la fois générale et spéciale, instrumentale et réelle, purement humaine et professionnelle.

Nous avons insisté sur la nécessité de compléter le système de l'instruction et de l'éducation populaires, en ouvrant partout des salles d'asile pour les petits enfants, et en retenant à l'école les élèves au delà de la première communion. Nous avons fait voir que, d'après la loi, toutes les communes qui en ont les moyens, peuvent donner à l'enseignement primaire tous les développements dont il est susceptible; que celles à qui la loi n'impose pas l'obligation d'avoir des écoles supérieures, ne doivent songer à en établir qu'après avoir pourvu largement aux besoins de l'instruction élémentaire,

et que les écoles supérieures elles-mêmes doivent être toutes populaires.

Nous avons émis le vœu que les écoles du peuple soient, le plus promptement possible, placées dans des locaux bien disposés et pourvus du mobilier nécessaire, en déplorant que même des cités riches et populeuses soient loin encore d'avoir satisfait convenablement à ce premier besoin de l'instruction primaire.

Nous croyons avoir établi que, dans les écoles populaires aussi bien que dans toutes les autres, l'éducation peut et doit développer toutes les facultés de l'âme humaine; que là, comme ailleurs, elle peut et doit être à la fois physique et morale, logique et esthétique, religieuse et intellectuelle, sociale et nationale.

Quant à l'instruction, nous avons montré qu'elle doit se régler avant tout sur les besoins de l'éducation, et qu'elle doit être relativement complète; qu'elle ne doit pas seulement être instrumentale, mais réelle, et offrir aux élèves des notions simples et fondamentales sur tout ce qu'ils ont besoin de connaître comme hommes et comme citoyens. Nous avons prouvé qu'alors même qu'il serait possible de laisser le peuple dans l'ignorance, ce serait encore un devoir de l'en tirer; qu'à plus forte raison, puisque l'instruction est devenue une nécessité et qu'il n'y a plus moyen d'empêcher le peuple de s'instruire, il faut organiser cette instruction de manière à en prévenir les abus et les dangers, en la rendant à la fois le plus simple et le

plus solide possible et en donnant de plus grands soins à l'éducation morale.

Quant aux procédés de l'enseignement, nous avons fait voir que c'est encore l'idée de l'éducation qui doit dominer souverainement toutes les méthodes et nous guider dans le choix que nous avons à faire entre elles, et c'est pour cette raison que, sans méconnaître ce qu'a d'utile le mécanisme de l'enseignement mutuel, appliqué dans les classes des commençants et dans des écoles forcément très-nombreuses, nous nous sommes hautement prononcé pour l'enseignement simultané, comme devant partout être préféré, tout en empruntant aux deux autres modes ce qu'ils ont de plus utile et de plus praticable.

Sans méconnaître l'importance de la discipline, nous avons facilement établi qu'elle ne saurait à elle-seule tenir lieu de l'éducation, dont elle n'est qu'un moyen, et qu'elle doit constamment être subordonnée à celle-ci.

En traitant de l'administration des écoles primaires, nous avons fait des vœux pour qu'on lui donne plus d'unité et de force, et pour qu'on organise le système des inspections, faites au nom d'autorités diverses, de telle sorte qu'elles ne puissent pas se nuire réciproquement et que ce grand moyen d'amélioration ne soit pas lui-même un obstacle.

En répondant à la question s'il faut rendre la fréquentation de l'école obligatoire, nous avons reconnu ce qu'une pareille mesure offrirait de

difficultés dans l'exécution, et nous nous sommes borné à demander que tous les enfants qui ont atteint, dans l'année, l'âge de six ans, soient annuellement soumis à une sorte de conscription scolaire, et tenus de payer la rétribution mensuelle, si leurs parents sont assez aisés pour cela, ou amenés à l'école, s'ils sont pauvres, par tous les moyens dont peut disposer l'administration. Par là même se trouve résolue la question de la gratuité, qui, selon nous, ne doit être accordée entière, comme le veut la loi, qu'à ceux qui font preuve d'indigence.

Dans la troisième partie enfin de notre travail, nous nous sommes occupé des moyens d'améliorer le sort des maîtres et de les perfectionner eux-mêmes. En rappelaut combien est importante la mission des instituteurs du peuple, nous avons exposé la nécessité de leur demander de plus fortes garanties, soit en les obligeant tous de passer par les écoles normales tenues au nom de l'État, soit en ne leur donnant l'institution définitive qu'à l'âge de vingt-cinq ans et après trois ans au moins de service, et nous avons montré que l'établissement des *écoles normales* est au dessus de toute critique, pourvu qu'elles soient organisées et dirigées selon le but dans lequel elles ont été instituées.

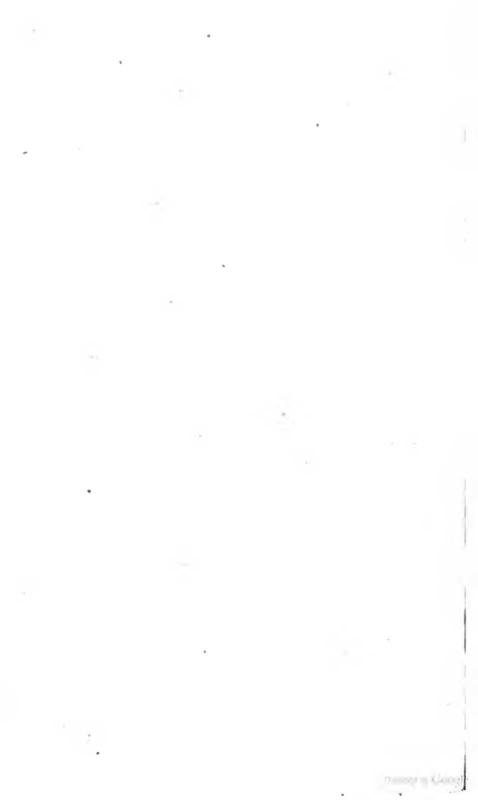
Si les écoles normales sont nécessaires pour préparer convenablement les instituteurs, les *conférences* sont un moyen de les mettre en état de se perfectionner après leur entrée en fonctions, et à

notre avis l'assiduité à ces conférences devrait être rendue partout obligatoire. Nous avons fait voir comment en même temps les instituteurs, en s'associant, peuvent, à l'aide d'une légère cotisation, former des bibliothèques à leur usage.

Mais en leur demandant de plus fortes garanties et en leur imposant de plus grands sacrifices, il est juste autant que dans l'intérêt des écoles elles-mêmes, d'améliorer assez la condition des instituteurs pour qu'ils puissent vivre honnêtement et qu'ils soient au-dessus du besoin. Nous avons indiqué ce qu'ils peuvent faire eux-mêmes pour cela, ce que pourraient faire pour eux les communes, les départements et l'État. Avec presque tous ceux qui s'intéressent au sort des écoles et des instituteurs, nous demandons que leur traitement fixe soit porté à 300 francs, que la rétribution mensuelle, une des principales sources de leur revenu, soit partout ce qu'elle peut être sans devenir une charge onéreuse, et que l'administration fasse exécuter sérieusement les prescriptions de la loi à cet égard; nous avons de plus émis le vœu que la caisse d'épargne et de prévoyance établie dans chaque département, aux termes de l'article 15 de la loi organique, soit transformée en une caisse de pensions de retraite et de secours pour les veuves et les orphelins des instituteurs.

Enfin, pour couronner l'œuvre, tout en nous associant au vœu émis par M. Dumont, de voir fonder, sous les yeux du Gouvernement, un établissement central qui fût pour les directeurs et les

maîtres adjoints des écoles normales primaires, ainsi que pour les inspecteurs des écoles, ce que l'école normale de Paris est pour les professeurs de collége, nous voudrions encore qu'il fût créé, au sein de l'Académie des sciences morales et politiques, une section de pédagogie, et que quelques chaires fussent consacrées à Paris et dans les départements à l'enseignement de cet art, le plus important de tous, puisqu'il a pour objet de former les hommes. L'éducation populaire surtout mérite d'occuper les esprits les plus distingués, puisque, après l'indépendance et la dignité nationale au dehors, et la liberté avec l'ordre légal au dedans, elle est le plus grand de tous les intérêts publics, et que c'est de sa bonne direction que dépendent en définitive l'indépendance et la liberté, la prospérité et la grandeur des nations.



NOTES ET PIÈCES JUSTIFICATIVES.

NOTE I.

Pour se faire une idée du progrès de l'instruction primaire en France depuis la révolution de Juillet, et surtout depuis la promulgation de la loi du 28 juin 1833, il faut comparer ensemble le rapport fait au roi par M. de Montalivet en 1831 et le rapport présenté par M. Villemain sous la date du 1.er novembre 1841.

Il résulte du rapport de M. de Montalivet qu'en 1829 13,984 communes, c'est-à-dire plus du tiers des communes du royaume, étaient encore entièrement privées d'écoles. Sur 30,796 écoles primaires, 396 seulement étaient du premier degré, 8088 du second, le reste était du troisième degré. Or ce qu'on appelait alors des écoles du premier degré étaient fort au-dessous des écoles primaires supérieures actuelles, et les écoles du troisième degré étaient loin d'être de bonnes écoles élémentaires; sur 2,401,178 garçons qui auraient dû suivre les écoles primaires, on ne comptait en 1829 que 1,372,206 élèves en hiver, le quart seulement en été. Aussi sur 282,985 jeunes gens inscrits sur les tableaux de recensement, près de 150,000 ne savaient ni lire ni écrire. L'enseignement était le plus souvent individuel.

D'après le rapport de M. Villemain, il y avait encore en 1840, sur les 37,295 communes du royaume, 4196 qui étaient dépourvues d'écoles. Depuis près de dix ans que la loi organique de l'instruction primaire est en vigueur, on est en droit de s'étonner que plus de

4000 communes aient pu se soustraire à son empire. Voici comment le ministre explique ce fait : « Il ne faut pas oublier qu'il y a dix ans, le nombre des communes sans école était non pas seulement de 4196, mais bien de 14,230. De plus, dans les écoles existantes, beaucoup d'instituteurs étaient fort âgés, et beaucoup d'autres peu capables. Un nombre très-grand de nouveaux instituteurs a donc été nécessaire pour suffire aux besoins des anciennes écoles, en même temps qu'à la formation de celles qui se créaient chaque jour. Le nombre de ces nouveaux instituteurs a été d'environ 2500 par an depuis 1833. On sentira sans peine que, même avec le concours si actif des écoles normales récemment établies, il était impossible d'obtenir annuellement un choix plus nombreux de nouveaux maîtres, et de créer à la fois, en quelques années, des instituteurs pour tant de communes qui n'avaient jamais eu d'écoles. Un premier obstacle se rencontrait donc dans l'insuffisance inévitable du nombre des élèves-maîtres.

« D'autre part, tout manque le plus souvent aux communes où il est nécessaire d'établir des écoles, et les locaux et les moyens de s'en procurer, souvent aussi la volonté de faire des efforts dans un but dont l'utilité n'est pas toujours bien comprise.

« Tout fait espérer néanmoins, ajoute le ministre, que, dans un terme rapproché, sans sacrifices considérables demandés à l'État, les dernières lacunes de l'instruction primaire auront cessé, et que toute commune de France, isolée ou réunie à une autre commune, aura son école à côté de son église. »

Il résulte de ce même rapport qu'en 1840, sur 290 communes auxquelles la loi impose l'obligation d'entretenir *une école primaire supérieure*, 161 seulement avaient satisfait à la loi, tandis que 103 communes, sans

y être obligées, avaient fondé de pareilles écoles, ce qui porte à 264 le nombre des établissements de cet ordre. Il y avait de plus 191 écoles primaires supérieures privées.

Le nombre des élèves des deux sexes fréquentant les écoles communales et privées, qui, en 1837, était de 2,680,691, était en 1840 de 2,881,679. En comparant le nombre des élèves, garçons et filles, en 1840 avec celui des élèves en 1829, on trouve une différence en plus de 1,912,339 enfants.

Cependant ce nombre de 2,881,679 élèves, dont la présence a été constatée dans les écoles, est encore loin de représenter toute la population. En admettant qu'il doit y avoir un écolier sur six habitants, comme cela a lieu dans quelques départements, le nombre des élèves, dans les écoles primaires, devrait être de plus de cinq millions. Le rapport cite 15 départements, tels que le Morbihan, la Corrèze, l'Allier, l'Indre, l'Indre et Loire, les Landes, l'Arriége, etc., tous situés dans les provinces de l'ouest et du midi, comme très-arriérés pour l'instruction primaire. Dans plus de 50 départements on ne compte qu'un élève sur douze habitants. Dans quatre départements seulement, ceux du Bas-Rhin, du Haut-Rhin, la Haute-Saône et les Vosges, la proportion est ce qu'elle doit être.

En 1840 les écoles primaires supérieures communales et privées, qui en 1837 recevaient 9414 élèves, en comptaient 15,285, c'est-à-dire 5871 de plus.

Il y avait en tout, en 1840, 55,342 écoles primaires; sur ce nombre 30,785 étaient tenues par des instituteurs communaux. Parmi ces dernières écoles 12,486 sont spécialement affectées aux garçons, les autres sont communes aux deux sexes.

Il résulte encore du rapport de 1841 qu'à cette épo-

26

que sur 37,295 communes, 17,426 communes ou réunions de communes possédaient en propre des maisons d'école; que sur ce nombre 14,325 seulement avaient des maisons d'école en nombre suffisant pour les besoins de la population; que 11,867 maisons d'école étaient suffisamment grandes, 11,462 convenablement disposées pour la tenue de l'école, et que 10,649 offraient à l'instituteur un logement suffisant. Cependant, depuis cinq ans, plus de trente millions de francs ont été employés en acquisitions ou en constructions de maisons d'école. De nombreux projets étaient en 1841 présentés dans le même but; on peut en évaluer la dépense à près de dixneuf millions.

Le matériel des écoles laisse encore infiniment à désirer. Le nombre des écoles communales qui, en 1840, avaient un mobilier complet, ne s'élevait encore qu'à 14,098; dans 16,859 écoles il était incomplet et défectueux: cette insuffisance se corrige chaque jour.

Sur 30,000 écoles communales, 11,500 à peu près étaient désignées comme bien dirigées. 4375 instituteurs employaient encore le mode de l'enseignement individuel, 26,038 instituteurs pratiquaient la méthode d'enseignement simultané, et l'on ne comptait plus que 940 écoles dirigées selon la méthode de l'enseignement mutuel.

Pour ce qui est des *livres* dont on fait usage dans les écoles primaires, sur 30,785 écoles communales de garçons, on en compte 26,206 dans lesquelles ne sont employés que des livres approuvés par l'université, et sur 6000 écoles communales de filles, on en compte 5031 où l'on n'emploie que des livres approuvés. Ce qui est plus remarquable, c'est que sur 7642 écoles privées de garçons, 5367, et sur 10,915 écoles privées de filles, 7698 ne font usage que d'ouvrages classiques autorisés

par l'université. La liste de ces ouvrages est du reste fort nombreuse; on en comptait en 1841 jusqu'à 550.

En 1840 le nombre des *classes d'adultes*, réparties dans 3090 communes, s'élevait à 3403, avec 68,508 auditeurs. Sur ce nombre 1615 étaient signalées comme ne laissant rien à désirer pour la direction et les résultats obtenus.

En 1837 il y avait, dans 172 communes, 261 salles d'asile, recevant ensemble 29,214 enfants. En 1840 il y avait, dans 352 communes, 555 salles d'asile, recevant ensemble 50,986 enfants. Un grand nombre d'autres étaient en voie d'organisation.

Le nombre total des personnes employées dans les écoles primaires était en 1840 de 62,859; savoir:

Instituteurs et sous-maîtres laïcs communaux	31,147	
Instituteurs laïcs privés	7,221	
		38,368
Institutrices laïques communales	2,650	
Institutrices laïques privées	9,334	
		11,984
Instituteurs et sous-maîtres communaux appartenant à des congrégations religieuses. .	1,590	
Instituteurs privés appartenant à des congrégations religieuses	546	
		2,136
Institutrices religieuses communales. . . .	5,356	
Institutrices religieuses privées	5,015	
		10,371
		62,859

On voit que le nombre des laïcs des deux sexes est de 50,352, et que celui des instituteurs et institutrices appartenant à des congrégations n'est que de 12,507.

Les écoles normales primaires sont au nombre de 76, dont deux seulement sont sans pensionnat. Quatre de

ces écoles sont dirigées par des ecclésiastiques et deux sont confiées à des frères de la doctrine chrétienne. Il y a de plus trois écoles dirigées par des pasteurs protestants. 860 élèves sortent annuellement de ces écoles depuis 1837; mais comme le nombre moyen des places d'instituteurs communaux annuellement vacantes est de 2356, il s'ensuit qu'un tiers seulement de ces places peut être occupé par des élèves des écoles normales; les deux autres tiers sont dévolus aux candidats formés ailleurs, aux instituteurs privés et aux membres des congrégations religieuses.

Il a été fait enfin quelques efforts pour former, d'après un système régulier, des institutrices en dehors des corporations religieuses de femmes. Une première école normale pour former des institutrices laïques a été fondée dans le département de l'Orne, sous la direction des dames religieuses de l'éducation chrétienne. Un établissement du même genre a été organisé dans les Basses-Pyrénées, et un pensionnat primaire, dirigé à Mende par les dames de l'Union chrétienne, vient d'être érigé en école normale. Les conseils généraux de plusieurs autres départements ont voté des fonds pour la création d'établissements pareils.

NOTE II.

« La science de l'éducation est en Allemagne une science importante, dit M. Saint-Marc-Girardin (de l'instruction intermédiaire, p. I.re). Il y a sur la *Pédagogique*, c'est le nom que les Allemands donnent à cette science, beaucoup de bons livres. En France, il faut l'avouer, la *pédagogique* n'est guère une science. C'est un objet d'administration plutôt qu'un objet d'étude. » Depuis 1835, que M. Saint-Marc-Girardin a écrit ces

lignes, la plainte qu'elles expriment n'est plus aussi fondée qu'elle pouvait l'être alors. Quelques bons ouvrages de pédagogique ont été publiés depuis; mais il s'en faut encore que nous puissions nous mesurer sous ce rapport avec l'Allemagne, et que cette science occupe parmi nous le rang qui lui appartient. C'est pourtant de la France qu'est partie la première impulsion de ce beau mouvement dont l'Allemagne fut le principal théâtre et qui a amené la réforme de l'éducation. Ce mouvement date de la publication de l'Émile de Rousseau. La philosophie de l'éducation est une partie importante de la philosophie pratique; des questions d'un grand intérêt peuvent être agitées à son occasion et demandent une solution. Depuis quelque temps l'Académie des sciences morales et politiques donne quelque attention à ces questions; y aurait-il de l'indiscrétion à la prier de s'en occuper davantage? Elle compte dans son sein des hommes qui seraient éminemment propres à élever la pédagogique au rang de science, et qui pourraient devenir le noyau d'une section spécialement chargée de la cultiver. Un premier travail à faire sous les auspices de cette savante compagnie, ce serait une révision de tous les ouvrages de quelque intérêt qui ont été publiés en France depuis Rousseau sur l'art de l'éducation. Ce rapport, fait sur le modèle de ceux de Chénier sur les progrès de la littérature depuis 1789, de G. Cuvier, sur les progrès des sciences naturelles, etc., servirait ensuite de point de départ pour les travaux ultérieurs.

L'art d'élever les enfants et l'art de les instruire ne sont pas une affaire de simple bon sens; ils supposent l'étude et la réflexion. Ils intéressent si vivement et si directement les familles et l'État, qu'ils ne sauraient devenir l'objet de trop de soins et qu'ils sont dignes d'occuper l'attention des hommes les plus savants et les plus



haut placés dans la société. La pédagogique, enfin, n'est pas une science qu'on puisse abandonner à elle-même, laissant au temps et à la controverse publique le soin d'en corriger les erreurs et les écarts. Ici l'erreur ou la vérité porte aussitôt ses fruits, et une fausse route non-seulement égare ceux qui la suivent et les force à revenir sur leurs pas, à perdre leur temps pour se remettre dans la bonne voie; elle peut conduire à un abîme.

En Allemagne non-seulement les esprits les plus élevés ne dédaignent pas d'écrire sur la pédagogique; mais près de chaque université il y a une chaire qui lui est spécialement consacrée, et tous les ans l'élite des hommes d'école, depuis les professeurs des facultés jusqu'à de simples instituteurs, se réunit en congrès pour discuter les questions les plus graves de l'art didactique et de l'art de l'éducation. Espérons que la France imitera cet exemple. Déjà l'Académie des sciences morales a provoqué la publication de quelques bons ouvrages sur l'éducation populaire; des sociétés se sont formées pour travailler à son amélioration, des journaux spéciaux s'en occupent; les feuilles quotidiennes s'y intéressent. Malheureusement les principes, lorsqu'on en a, manquent en général de force et de profondeur, ou ne sont que des maximes de partis et de circonstance. Il est temps de faire de la pédagogique une science et un art véritables. Pour cela un des meilleurs moyens ce serait d'en faire l'objet de cours publics dans nos principales villes universitaires. Les cours qui se donnent dans les écoles normales primaires ne suffisent pas; ils ne s'adressent qu'aux élèves-maîtres et ils sont nécessairement très-bornés. Ils exposent des résultats, des préceptes, des méthodes et des procédés, sans les discuter. Les grandes recherches doivent se faire ailleurs et devant d'autres auditeurs.

NOTE III.

Pour se faire une idée de l'état déplorable où se trouvaient en général les écoles populaires avant la mise à exécution de la loi de 1833, on n'a qu'à parcourir l'ouvrage publié par M. Lorain sous le titre de : Tableau de l'instruction primaire en France, d'après les documents authentiques, et notamment d'après les rapports adressés au Ministre de l'instruction publique par les 490 inspecteurs chargés de visiter toutes les écoles de France.

Encore après la promulgation de la loi, nous avons vu, dans le Bas-Rhin même, qui cependant était fort supérieur sous ce rapport à la plupart des autres départements, un grand nombre d'écoles entièrement nulles. Nous en avons vu où le calcul n'avait jamais été enseigné et où les jeunes filles n'apprenaient pas à écrire, où l'enseignement même de l'histoire sainte était inconnu. Une des plus riches communes de l'Alsace, qui compte près de 1600 habitants, supportait depuis plus de trente ans un instituteur d'une ignorance presque absolue. Aujourd'hui au lieu d'un instituteur incapable, enseignant ou pour mieux dire faisant réciter tant bien que mal quelques leçons mal apprises, dans un local étroit et malsain, cette commune a deux jeunes maîtres pleins de zèle et de connaissances, dirigeant fort bien deux écoles, logées dans un local convenable. Ce qui prouve surtout quels progrès a faits depuis dix ans l'instruction primaire, c'est que beaucoup de maîtres qui passaient autrefois pour excellents, sont notés aujourd'hui comme médiocres, bien qu'ils apportent toujours encore le même zèle à faire leur devoir.

NOTE IV.

La Prusse est sans contredit le pays de l'Europe où l'instruction populaire est en général le plus florissante. Malgré cela, il paraît, à en juger par de certains rapports insérés dans les feuilles publiques, que là aussi, notamment dans les provinces pauvres, beaucoup d'écoles rurales laissent presque tout à désirer. C'est ainsi qu'un rapport qui se trouve dans le *Schulblatt* de la province de Brandebourg (année 1839, n.° 4) donne une triste idée de l'état des écoles de cette province. On en trouve un extrait dans le *Süddeutscher Schulbote*, du 11 avril 1840.

NOTE V.

La première pensée de fonder des *salles d'asile* devait naître dans le cœur d'une femme et grandir sous l'influence de la religion. C'est Louise Scheppler qui en eut la première idée, et c'est Oberlin qui en dirigea l'exécution. Nous nous faisons un plaisir de reproduire ici quelques passages du rapport que George Cuvier fit en 1829 à l'Académie française sur les nobles travaux de cette femme devenue justement célèbre malgré sa modestie. « Si faire le bien est une vertu, savoir tirer un grand bien de moyens faibles est une vertu d'un autre ordre, non moins belle dans celui qui la possède, et infiniment plus précieuse pour la société. La charité a aussi son génie, et alors, comme la foi, elle produit des miracles... Dans la partie la plus âpre de la chaîne des Vosges, un vallon presque séparé du monde nourrissait chétivement, il y a soixante ans, une population restée à demi sauvage; quatre-vingts familles, réparties dans

cinq villages, en composaient la totalité; leur misère et leur ignorance étaient également profondes.... Un patois inintelligible pour tout autre qu'elles, faisait leur seul langage, et ni leur ignorance ni leur pauvreté n'avaient adouci leurs mœurs.... Un pieux pasteur, Jean-Fréderic Oberlin, entreprit de les civiliser; et pour cet effet il s'attaqua d'abord à leur misère; de ses propres mains il leur donna l'exemple de tous les travaux utiles. Armé lui-même d'une pioche, il les guida dans la construction d'une route;... il leur enseigna la culture de la pomme de terre; il leur fit connaître les bons légumes, les beaux fruits; il leur montra à greffer, etc. — Leur agriculture une fois perfectionnée, il introduisit différentes industries, pour occuper les bras superflus : il leur créa une caisse d'épargne, etc. Leur confiance croissant avec leur bien-être, des leçons d'un ordre plus élevé se mêlèrent par degrés à celles-là.

« Dès l'origine il s'était fait leur maître d'école, en attendant qu'il en eût formé pour le seconder. Une fois qu'ils aimèrent à lire, tout devint facile; des ouvrages choisis venant à l'appui des discours et des exemples du pasteur, les sentiments religieux, et avec eux la bienveillance mutuelle, s'insinuèrent dans les cœurs; les querelles, les délits, les procès même disparurent, ou s'il naissait quelques contestations, d'un commun accord on venait prier Oberlin d'y mettre un terme; en un mot, lorsqu'il fut près de sa fin, cet homme vénérable put se dire que, dans ce canton autrefois pauvre et dépeuplé, il laissait trois cents familles réglées dans leurs mœurs, pieuses et éclairées dans leurs sentiments, jouissant d'une aisance remarquable et pourvues de tous les moyens de la perpétuer.

« Une jeune paysanne de l'un de ces villages, Louise Scheppler, à peine âgée de quinze ans, fut si vivement

frappée des vertus de cet homme de Dieu, que, bien qu'elle jouit d'un petit patrimoine, elle lui demanda d'entrer à son service et de prendre part aux œuvres de sa charité. Dès lors, sans jamais accepter de salaire, elle ne le quitta plus. Devenue son aide, son messager, l'ange de toutes ces cabanes, elle y porta sans cesse tous les genres de consolation. Dans aucune circonstance on n'a mieux vu à quel point le sentiment peut exalter l'intelligence : cette simple villageoise avait compris son maître et tout ce que ses pensées avaient de plus élevé ; souvent même elle l'étonnait par des idées heureuses auxquelles il n'avait point songé, et qu'il s'empressait de faire entrer dans l'ensemble de ses opérations. C'est ainsi que, remarquant la difficulté que ces cultivateurs éprouvaient à se livrer à la fois à leurs travaux champêtres et au soin de veiller à leurs petits enfants, elle imagina de rassembler ces enfants dès le bas âge dans des salles spacieuses, où, pendant que les parents vaquaient à leurs ouvrages, des conductrices intelligentes les gardaient, les amusaient, et commençaient à leur montrer les lettres et à les exercer à de petits travaux. C'est de là qu'est venue en Angleterre et en France l'institution de ces *salles d'asile* où l'on reçoit et où l'on garde les enfants des ouvriers, si souvent abandonnés, dans les villes, au vice et aux accidents. *L'honneur d'une idée qui a déjà tant fructifié, et qui bientôt sera adoptée partout, est entièrement dû à Louise Scheppler, à cette pauvre paysanne de Bellefosse.* Elle y a consacré le peu qu'elle possédait, et de plus sa jeunesse et sa santé. Encore aujourd'hui, quoique avancée en âge, elle réunit autour d'elle, sans rétribution, une centaine d'enfants de trois à sept ans, et leur donne une instruction appropriée à leur âge. »

On sait que sur ce rapport de M. Cuvier, l'Académie française décerna à Louise Scheppler le grand prix de

vertu fondé par Monthyon; mais ce qu'on ne sait pas généralement, c'est que cette noble fille, dans sa sublime modestie, ne voulut pas accepter l'honneur d'avoir eu la première idée de former des salles d'asile, et qu'elle employa les 5000 francs du prix Monthyon au profit de ces mêmes écoles et en autres œuvres de charité. Dans une note écrite de sa main, elle attribue cet honneur à Oberlin lui-même. (Voir la Vie de J. F. Oberlin, par D. E. Stœber, p. 477.)

Louise Scheppler ouvrit la première salle d'asile au Ban-de-la-Roche, le 16 juin 1779, sous la direction d'Oberlin. De là l'institution encore informe paraît avoir passé en Angleterre, où elle fut perfectionnée et d'où elle revint en France. Les plus anciennes écoles de petits enfants (*Infantschools*) de la Grande-Bretagne datent des dernières années du dix-huitième siècle. Sur le continent, madame de Pastoret à Paris, et la princesse Pauline de Lippe-Detmold furent des premières à imiter ces exemples. La première, en 1801, témoin, dans le cours de ses visites charitables, des accidents qui arrivaient fréquemment aux enfants, en l'absence de leurs parents, en réunit quelques-uns dans un même local, les faisant garder par une sœur hospitalière, aidée d'une femme de service. La seconde fonda dès 1802 une salle d'asile à Detmold. En France c'est surtout au zèle éclairé de M. Cochin, maire du 12.e arrondissement de Paris, qu'est dû le succès de cette utile institution. Depuis 1830 le Gouvernement lui-même s'en est occupé, et l'ordonnance royale du 22 décembre 1837 en a réglé l'organisation et l'administration.

Aujourd'hui presque toutes les contrées de l'Europe possèdent des salles d'asile; mais le plus souvent elles n'existent que dans les grandes villes. Cependant les petites villes et les campagnes en ont tout aussi besoin que

les grands centres de population. Espérons que le temps n'est pas éloigné où elles seront aussi communes que les écoles primaires elles-mêmes.

En 1837 il n'y avait en France que 271 salles d'asile, placées dans 172 communes, et comptant 29,214 enfants. En 1840 il y avait 555 salles dans 352 communes, avec 50,986 élèves. Les 555 salles coûtaient aux communes 245,631 francs et aux départements 60,395 francs. Dans la session de 1840, sur la proposition de M. Fr. Delessert, la Chambre a porté au budget de 1841, pour les salles d'asile, un crédit de 200,000 francs, et cette allocation est demeurée la même pour 1842 et 1843.

Les meilleurs ouvrages à consulter sur l'organisation des salles d'asile sont:

Manuel des fondateurs et des directrices des premières écoles de l'enfance, connues sous le nom de *salles d'asile*, par M. Cochin, fondateur de la première salle d'asile-modèle à Paris; 2.e édition. Paris, chez Hachette, 1834.

Lettres à ma femme sur les écoles de la première enfance, dites *salles d'asile*, par M. Rey, de Grenoble, conseiller à la cour royale d'Angers. Grenoble, 1835.

Mittheilungen über Kleinkinderbewahr-Anstalten, von J. G. Wirth. Augsbourg, 1840.

Le Bulletin des salles d'asile, dans l'Écho des écoles primaires, 5.e année, n.o 8 et suivants.

NOTE VI.

Il existe à Strasbourg une école de dimanche très-remarquable. Fondée en 1821 par le corps des pasteurs protestants, en faveur des jeunes ouvriers des deux sexes, que les travaux de la semaine empêchent de fréquenter les écoles ordinaires, cette école a été longtemps entre-

tenue par la seule charité privée; depuis 1835 la ville y contribue par une subvention de 400 francs par an. Elle est dirigée par trois maîtres, qui reçoivent chacun un traitement de 200 francs. La classe des garçons, qui compte de 30 à 40 élèves, se tient en été de sept à neuf heures du matin, en hiver de dix heures à midi; celle des jeunes filles, qui compte cent élèves environ, est tenue en été de dix heures à midi, en hiver de une à trois heures. Ils sont âgés de 7 à 16 ans. On leur fournit tout ce qui est nécessaire à l'instruction, qui porte sur toutes les parties de l'enseignement élémentaire. Chaque séance est commencée et terminée par une prière et un chant religieux. Une commission de surveillance est formée par les pasteurs. Un examen public constate annuellement les progrès des élèves.

A côté de cette école toute protestante subsiste depuis 1829, pour les jeunes ouvriers de tous les cultes, une école gratuite du soir, fondée par la société pour l'extinction de la mendicité. Elle se tient en été de sept à neuf heures du soir, en hiver de six à huit heures. Elle se compose de deux classes, qui comptent ensemble environ 150 élèves. L'école étant mixte, la religion n'y est pas enseignée; l'administration s'en rapporte à cet égard aux soins des ministres des divers cultes auxquels appartiennent les élèves. L'enseignement y est du reste fort bien organisé et répond entièrement aux besoins de ceux qui le suivent.

NOTE VII.

Ainsi que plusieurs autres grands fabricants du Haut-Rhin, MM. Nicolas Schlumberger et compagnie de Guebwiller avaient, longtemps avant la promulgation de la loi du 24 mars 1841, établi près de leur manufacture une

école gratuite pour leurs jeunes ouvriers; mais cette école se distinguait par son excellente organisation et par les résultats remarquables qu'elle produisait. En 1840 elle était fréquentée par 300 enfants répartis en huit classes, selon leur âge et leur degré d'instruction. Chaque classe recevait deux heures de leçons tous les deux jours. Tous les soirs une heure était consacrée aux adultes et à ceux des jeunes ouvriers à qui la nature de leur travail ne permettait pas de fréquenter les leçons du jour. Les élèves fréquentaient ordinairement l'école jusqu'à l'âge de seize ans; plusieurs y restaient plus longtemps. L'organisation était telle qu'il n'y avait jamais à la fois présents à l'école que de 35 à 40 enfants. Les dimanches et jours de fête, avant et après le service divin, plusieurs heures étaient spécialement consacrées à l'enseignement du dessin linéaire et de la géographie. La plupart des élèves, malgré le peu de temps qu'ils passaient à l'école tous les jours, faisaient néanmoins à peu près autant de progrès que ceux des écoles ordinaires, et un bon nombre d'entre eux allaient même beaucoup plus loin pour certaines parties, notamment pour le dessin linéaire. Cette école, toujours très-florissante, va encore être perfectionnée par quelques améliorations que ses fondateurs se proposent d'y introduire.

NOTE VIII.

Écoles primaires de Metz.

La ville de Metz a donné un bon exemple en décidant qu'elle publierait tous les ans un compte-rendu de l'état de ses écoles populaires. Le premier volume de l'*Annuaire des écoles municipales de Metz* a paru en 1841, et l'on ne peut le lire sans se convaincre que les éditeurs

ont pu dire sans présomption que cette ville peut revendiquer la gloire de posséder un système complet d'enseignement populaire; que ses écoles, parfaitement combinées entre elles, vont, pour ainsi dire, saisir l'homme au berceau, pour le conduire jusqu'à l'époque de son établissement dans le monde.

Remarquons d'abord que la ville de Metz a établi *une agence générale des écoles*, dont le bureau est ouvert tous les jours à heure fixe. Une pareille agence devrait être établie dans toutes les villes d'une certaine étendue : c'est le seul moyen de mettre de l'ordre et de l'unité dans les efforts qu'elles font pour bien organiser l'instruction populaire. « Une agence générale, dit un journal de Metz en décembre 1838, a été créée pour centraliser le travail de bureau relatif à la tenue de toutes les écoles et pour imprimer à ce service un esprit de suite et d'unité qui était indispensable. Cette création, qui date de 1834, a été une idée extrêmement heureuse et dont les résultats ont eu la plus grande utilité... Il importait qu'un service de cette nature ne fût pas confié à un commis sans titre ni existence officiels et par conséquent sans responsabilité morale. Il était nécessaire d'avoir pour intermédiaire auprès des familles un homme d'une position honorable et indépendante, et dont l'influence toute paternelle se fît sentir sur les maîtres et sur les élèves. Au conseil municipal, au public et aux familles, il fallait un homme prêt à rendre compte de chaque partie du service, ayant une autorité et une capacité suffisantes pour observer tous les inconvénients auxquels il fallait pourvoir, étudier et préparer toutes les améliorations qu'on pouvait raisonnablement espérer. »

On le voit, l'agent-général des écoles communales de Metz en est le véritable directeur, un de ces directeurs

que nous voudrions voir placés à la tête des écoles populaires de toutes les villes un peu considérables. « L'agence est chargée, dit le même journal, sous les ordres du maire et des comités locaux, *de la direction et de la surveillance des instituteurs*, *d'inspections* journalières dans les classes; de la distribution aux élèves des bons pour fournitures de livres, plumes et papier, de l'entretien du mobilier des écoles, de la correspondance avec les autorités, etc. Tout est vigilant, paternel, soutenu dans cette administration. Si un élève s'abstient de fréquenter les écoles par suite d'une maladie un peu prolongée, l'agent-général se présente chez les parents, comme envoyé par le maire pour visiter le jeune malade. Si les études d'un enfant viennent à souffrir par sa faute ou la négligence de ses parents, l'agent mande ceux-ci et leur fait, toujours au nom du maire, des observations pleines de bonté dans l'intérêt de leurs enfants.

« Chaque semaine, tous les instituteurs se réunissent chez l'agent général en une *conférence*, où l'on s'entretient de tout ce qui concerne le bien du service. Lorsqu'il en est besoin, on y réclame *la présence de quelques membres des comités*. On peut faire ainsi aux maîtres, par forme de conversation, une foule de remarques dont leur amour-propre eût pu souffrir, s'ils eussent été mandés spécialement pour les recevoir. Cette censure générale des études, exercée avec autant de fermeté que de douceur, produit le plus grand bien.

« Indépendamment de ces communications verbales, toutes les semaines, chaque instituteur adresse un rapport écrit et confidentiel, indiquant par états distincts la situation numérique des écoles, les noms des élèves fréquemment absents, de ceux qui sont malades ou en congé, ou ont encouru des reproches graves... L'agent-général analyse tous ces documents et adresse à son tour

au maire un rapport présentant le tableau de la tenue générale des écoles dans son ensemble et ses détails.»

C'est ainsi que la ville de Metz a su créer d'un seul coup et par une seule institution une direction générale de ses écoles populaires, des conférences entre les instituteurs et une commission centrale permanente, sans rien ôter ni à l'action de l'autorité municipale ni à celle des comités institués par la loi.

L'agent-général, M. Vincent, est assisté de deux employés et d'un commissionnaire; le bureau est au centre de la ville.

La ville de Metz compte six *écoles du premier âge* ou *salles d'asile*, où sont reçus des enfants de deux à six ans, les uns pendant six heures par jour, les autres, ceux dont les parents sont trop occupés pour leur donner eux-mêmes la première éducation, toute la journée.

Les *écoles élémentaires* de garçons sont au nombre de dix, savoir : deux écoles chrétiennes, cinq écoles mutuelles catholiques, une école mutuelle israélite, une école mutuelle protestante, une école au Fort-Moselle. Les écoles communales de jeunes filles sont au nombre de onze, savoir : cinq écoles dirigées par des dames religieuses, trois écoles mutuelles catholiques, une école mutuelle israélite, une école mutuelle protestante, une école au Fort-Moselle.

Il y a de plus à Metz une *école des adultes*, une *école primaire supérieure*, une *école industrielle*, une *école de dessin*, une *école de musique*, sans parler d'un cours de botanique, qui se donne dans les salles du Jardin des plantes.

L'école des adultes est ouverte aux jeunes ouvriers, âgés au moins de treize ans, de huit à dix heures du soir, et le dimanche d'une heure à deux heures. On n'y admet que des jeunes gens sachant les quatre règles de

l'arithmétique et possédant des notions d'orthographe.

L'école primaire supérieure tient deux classes par jour, l'une de trois heures, la seconde de quatre heures; le cours d'études dure deux ans.

L'école industrielle est destinée à donner aux jeunes gens qui ont suivi avec succès, soit l'école des adultes, soit l'école supérieure, le complément de leur instruction industrielle. L'enseignement y dure également deux années.

Les études sont bien graduées depuis la salle d'asile jusqu'à l'école industrielle. Dans les écoles du premier âge, les exercices ne durent jamais chacun que de quinze à vingt minutes. Le programme des écoles élémentaires est celui qui est prescrit par la loi. Il en est à peu près de même de l'école supérieure. Dans l'école industrielle, l'enseignement ne se borne pas aux branches qui se rapportent plus ou moins directement à l'industrie; il comprend, en outre, l'instruction morale et religieuse, des éléments de littérature, d'histoire et de géographie.

Pour toutes les écoles chaque jour les parents sont prévenus à domicile des absences que font les élèves, et à la fin de chaque trimestre, ils reçoivent un bulletin sur le travail, les progrès et la conduite de leurs enfants, ainsi que sur le résultat des examens trimestriels. L'année scolaire se termine par une distribution solennelle des prix. Une surveillance vigilante, douce et ferme, est observée.

Il n'y a à Metz que deux écoles élémentaires entièrement gratuites : ce sont deux des *écoles chrétiennes.* Dans la salle d'asile la rétribution mensuelle est de 50 centimes; dans les écoles élémentaires et dans l'école des adultes elle est de 2 francs, de 1 franc 50 centimes, et de 1 franc, *selon la fortune des parents;* pour l'école supérieure, la rétribution est de 5 francs par mois; dans

l'école industrielle elle est également de 5 francs pour les élèves qui suivent tous les cours; de 2 francs 50 centimes pour ceux qui suivent seulement les cours de mathématiques.

Conformément à la loi, les enfants que le conseil municipal a désignés comme ne pouvant payer aucune rétribution, sont admis gratuitement dans toutes les écoles élémentaires. Pour *l'école primaire supérieure*, huit bourses et dix demi-bourses sont accordées, s'il y a lieu, aux élèves les plus nécessiteux. Ajoutons qu'à Metz, encore conformément à la loi, le recouvrement des rétributions scolaires se fait par les soins du receveur municipal. Une commission, formée de conseillers municipaux, est spécialement chargée d'établir les rôles des rétributions mensuelles.

L'école supérieure est provisoirement placée dans l'hôtel-de-ville; mais bientôt, d'après un projet joint à l'Annuaire, elle sera établie dans un local digne de sa destination.

L'école des adultes et l'école supérieure comptent chacune huit maîtres.

Parmi les legs et donations faits en faveur des écoles de Metz, on remarque une somme de 2000 francs, donnée en 1836 par M. Émile Bouchotte pour aider à l'établissement des écoles du premier âge; 10,000 francs, donnés en 1837 et 1838 par le Duc d'Orléans, de douloureuse mémoire, pour être distribués en livrets de caisses d'épargnes aux élèves les plus distingués, et une somme de 4000 francs accordée en 1837 par S. A. R. la princesse Hélène de Mecklembourg, pour le même objet; enfin, une somme de 2730 francs donnée en 1840 par un anonyme, pour être employée à l'acquisition de rentes sur l'État, en faveur des salles d'asile.

L'entretien de toutes ces écoles a coûté à la ville de

Metz, en 1840, la somme de 55,000 francs environ, dont il faut déduire une recette de 6500 francs à peu près. Mais il est à remarquer qu'une seule école du premier âge est entièrement à la charge de la ville. Les autres, ainsi que plusieurs écoles élémentaires, qui ne reçoivent de la caisse municipale que des secours, sont entretenues par des sociétés philanthropiques ou par des administrations de bienfaisance. Plusieurs écoles ne reçoivent chacune que 150 francs par an. C'est aussi ce qui explique pourquoi la recette n'est que de 6500 francs, bien qu'il n'y ait à Metz que deux écoles entièrement gratuites.

Il n'y a qu'une ombre un peu noire à ce tableau : les écoles primaires de Metz de tous les degrés ne comptent ensemble que 4000 élèves à peu près, dont 1000 environ dans les salles d'asile, et un peu plus de 350 dans les écoles supérieures, de sorte qu'il n'y a dans les écoles élémentaires que 2650 élèves à peu près. C'est peu pour une ville de près de 45,000 habitants. Mais enfin les cadres existent, et l'organisation de ces écoles laisse peu à désirer. C'est avec raison que les maires de plusieurs villes, ceux de Reims, de Bordeaux, de Cambrai, de Dijon, de Poitiers, etc., ont demandé à celui de Metz des renseignements sur cette organisation, qui mérite, sous plus d'un rapport, de servir de modèle. *Honneur donc à la ville de Metz!*

Écoles primaires de Mulhouse.

Les écoles primaires communales de Mulhouse sont toutes réunies dans un même local et placées sous la direction d'un chef unique, M. Diehl, qui remplit à peu près les mêmes fonctions que l'agent-général des écoles de Metz. La grande école communale de Mulhouse se compose de 9 classes de garçons et de 8 classes de filles.

Des neuf classes de garçons sept sont élémentaires, et deux forment l'école primaire supérieure. Cinq des classes de l'école élémentaire ont été dédoublées. Ensemble toutes ces classes comptent 1500 élèves, dont 900 garçons et 600 filles.

Les écoles de jeunes filles sont dirigées par des hommes; seulement deux dames assistent aux leçons dans les classes supérieures et sont chargées de l'enseignement des ouvrages de femmes. La salle d'asile est placée à part. La grande école communale de Mulhouse est sans contredit une des mieux organisées, des mieux dirigées et des plus complètes qu'il y ait en France. Outre les classes ordinaires, on y a annexé depuis quelques années des écoles du soir, destinées à recevoir les jeunes ouvriers, et qui ont pris un grand accroissement, surtout depuis l'exécution de la loi du 24 mars 1841.

Nous recevons à l'instant même un *rapport* imprimé sur les *écoles communales de Mulhouse*, daté du premier novembre 1842. Il en résulte que le nombre des élèves de tous les cultes, qui en 1830 n'était que de 500, se monte aujourd'hui à 1616. En 1830 l'école communale de Mulhouse se composait de trois classes élémentaires de garçons, de deux de filles et d'une école supérieure avec un cours d'études de deux années; le service était fait par six instituteurs et deux institutrices. Aujourd'hui cette école, placée dans un vaste édifice, se compose de sept divisions de garçons, avec une école supérieure dont le cours d'études est de deux années, plus une classe du soir, et de huit divisions de filles avec une classe du soir. Le corps enseignant se compose de trente-quatre personnes, sans compter trois femmes et quatre hommes établis à poste fixe dans les corridors et ailleurs, afin de veiller au maintien de l'ordre, de la propreté et des bonnes mœurs. Les classes de filles sont dirigées par des

instituteurs, mais des dames assistent aux leçons données aux jeunes filles de 10 à 15 ans. L'enseignement religieux se fait par des aumôniers attachés à l'établissement. Sur les 1616 élèves, 610 sont admis gratuitement et 76 sont demi-boursiers. La rétribution annuelle se monte pour les classes élémentaires de 18 à 60 francs, pour l'ecole supérieure de 96 à 144 francs.

Quant à la force des études, nous citerons les propres termes du rapport:

« Après un séjour de trois ans à l'école, un certain nombre d'enfants en sort, sachant lire et écrire en français et en allemand, ayant acquis quelques notions pratiques de la grammaire des deux langues et connaissant les quatre règles fondamentales du calcul.

« Deux ans plus tard, en quittant la cinquième classe, les enfants savent:

1.° Toute la première partie de la grammaire du français et de l'allemand; ils comprennent, parlent et écrivent les deux langues;

2.° Le système des nouveaux poids et mesures;

3.° Les éléments du dessin linéaire;

4.° La géographie de l'Alsace avec des notions sur l'histoire naturelle qui s'y rattachent.

« Ici commence le deuxième degré de l'instruction générale.

« Les jeunes filles ont encore trois classes devant elles, les sixième, septième et huitième. Après avoir achevé le cours complet, elles savent:

1.° Lire et comprendre les auteurs classiques de France et d'Allemagne; elles connaissent l'histoire de la littérature des deux pays;

2.° Rédiger dans les deux langues;

3.° L'histoire universelle et l'histoire de France;

4.° La géographie, la cosmographie et un peu d'astronomie;

5.° Toutes les opérations usuelles du calcul;

6.° L'histoire naturelle des trois règnes, quelques notions de physiologie, d'anthropologie et de psychologie;

7.° Les éléments de la langue anglaise;

8.° Le dessin et un peu de peinture.

« Si elles remplissaient la condition d'âge, rien ne les empêcherait d'obtenir immédiatement le brevet d'institutrices du degré supérieur.

« Pour les garçons, c'est autre chose. Après la cinquième commence pour eux la séparation des établissements, selon la direction qu'il convient de leur faire prendre. Il s'agit bien pour eux aussi d'entrer dans le deuxième degré de l'instruction, mais les études de ce degré demandent plus ou moins de temps, comportent plus ou moins d'étendue.

« Veut-on vouer son fils aux professions savantes qui exigent la plus haute culture de l'esprit, on le présente au collége classique.

« Le destine-t-on aux hautes professions industrielles qui éprouvent le besoin de la science à un degré plus élevé, on l'adresse au collége industriel.

« Ne peut-on faire autrement que de se contenter d'une préparation générale aux travaux de l'industrie, de l'agriculture, des arts et métiers, du commerce; est-on forcé d'aller au plus pressé, de retirer le jeune homme à l'âge de 14 ans, alors on le confie à l'école supérieure ou industrielle, qui fait immédiatement suite à l'école élémentaire.

« On le voit, ce ne sont là que trois aspects d'un même degré d'enseignement, dans une mesure différente. Mais chacun des établissements auxquels la tâche en est dévolue, a besoin de classes préparatoires; chacun a pour

devoir de présenter un tout complet de connaissances; chacun, s'il ne veut préjudicier à l'unité de sa marche ni sacrifier des vocations, doit vouloir retenir sa population jusqu'au bout. Il convient donc que les parents se consultent mûrement avant de prendre une détermination, pour ne pas exposer leurs fils à suivre une fausse route, ni au risque de se retirer avant le temps avec quelques lambeaux de connaissances mal rattachées, qui ne peuvent que les rendre mécontents d'eux-mêmes et de la sphère où la force des choses les jettera nécessairement.

« Ainsi, au sortir de la cinquième classe élémentaire, trois routes, dont nous venons de marquer le but, sont ouvertes : collége classique, collége industriel, école supérieure ou industrielle.

« La sixième et la septième classe préparent à l'enseignement de l'école supérieure. Les notions de grammaire se complètent, les rédactions les plus usuelles s'apprennent, le calcul est su en entier; le dessin linéaire, tel qu'il suffit à l'artisan, est achevé; les connaissances géographiques se sont étendues, et quelques données biographiques sur les hommes les plus éminents de tous les temps forment une introduction à l'étude de l'histoire. Basé sur ce qui a été fait dans les classes précédentes, cet enseignement peut encore être le terme des études pour une portion notable de la jeunesse.

« A l'école supérieure même dont le cours est de deux ans, les élèves se perfectionnent dans toutes les connaissances indiquées ci-dessus, et en acquièrent de nouvelles.

Cours de la première année.

Instruction religieuse.
Chant.
Langue française.

Histoire universelle.
Géographie.
Arithmétique.
Géométrie et ses applications usuelles.
Physique est chimie.
Histoire naturelle.
Dessin de machines, d'ornement et d'architecture, etc.
Dessin de figures, de fleurs, de paysage, etc.
Calligraphie.

Cours de la deuxième année.

« Les mêmes matières sont continuées et achevées. Seulement l'histoire universelle est remplacée par l'histoire de France, la géographie par la cosmographie, l'arpentage par la mécanique, la calligraphie par la tenue des livres. A la langue française vient se joindre l'étude de l'anglais, à l'histoire naturelle se rattachent quelques notions de physiologie, d'anthropologie et de psychologie. »

NOTE IX.

Parmi les établissements destinés à servir de refuge à des enfants abandonnés ou mal élevés, et à ramener dans la bonne voie des adolescents déjà criminels ou profondément corrompus, un des plus remarquables est celui qui a été ouvert le 1 novembre 1833 à Horn près de Hambourg (*im rauhen Hause in Horn*). Ce pensionnat pénitentiaire renfermait en 1836 quarante-un garçons et treize filles de cinq à dix-huit ans, qui avaient été choisis parmi les sujets les plus négligés et les plus vicieux de Hambourg et des environs. Sur quatorze garçons admis d'abord, huit étaient des enfants naturels et quatre autres avaient grandi sous l'influence des plus mauvais exemples. L'un d'entre eux, âgé de treize ans,

avouait près de cent vols commis par lui. Sept autres s'étaient montrés jusque-là rebelles à tout ce que leurs parents et les autorités elles-mêmes avaient essayé pour les corriger. L'un d'eux avait été enchaîné et avait su se délivrer de ses fers. La plus grande audace s'unissait chez le plus grand nombre à la corruption et à l'ignorance la plus profonde. L'abrutissement des jeunes filles égalait pour le moins celui des garçons. Or voici ce que les administrateurs du refuge de Horn sont parvenus à faire de ces malheureux.

Quoique, dès le commencement, la clôture de l'établissement eût été détruite, et qu'il fallût renoncer à retenir par la force ces sauvages pensionnaires, pendant les dix-huit premiers mois, trois seulement d'entre eux quittèrent la maison sans permission, et avec l'intention de revenir. Cependant ils sont traités avec une juste sévérité, et leur nourriture se borne au plus strict nécessaire. Bien qu'occupés toute la journée à l'étude, aux travaux domestiques et à des travaux manuels, on les a vus, plus d'une fois, se livrer de leur propre grè, la nuit, à la lueur des lanternes et par un temps orageux, à des travaux de déracinement et de défrichement. Ils font en général des progrès notables dans les diverses parties de l'instruction primaire. Beaucoup d'entre eux ont été véritablement régénérés, comme animés d'une vie nouvelle, d'un esprit nouveau. Un garçon, qui s'était surtout distingué par sa hardiesse et sa précoce corruption, qui avait passé sa vie à mendier et avait été le fléau de la rue où demeurait sa mère, fut le premier dans lequel se réveillât le sentiment moral, et son exemple ne demeura pas sans influence sur ses camarades. Un autre, âgé de douze ans, celui-là même qu'il avait fallu enchaîner, caractère d'une extrême violence, qui avait déclaré hautement, à son entrée dans l'établissement, qu'il

ne croyait pas en Dieu, qui souvent, dans sa colère, menaçait de mort ceux qui l'entouraient, et qui avait même tenté de se tuer lui-même, changea de sentiments et reçut comme une âme nouvelle. Ce changement s'opéra à la suite d'une lutte terrible. Il fut pendant plusieurs semaines en proie à des accès de rage, qui duraient quelquefois douze heures sans interruption. Ce désespoir fut la crise qui amena sa guérison morale : elle fut radicale et complète. Il a renoncé au mensonge; son penchant pour la destruction s'est transformé en amour du travail, et de sa violence il ne lui est resté que beaucoup d'énergie et de franchise.

Un jeune homme qui, à son entrée dans la maison, était âgé de dix-huit ans, était d'une ignorance complète et semblait entièrement incapable de toute instruction et de toute éducation. Tout à coup son esprit sembla se réveiller; il redevint comme un enfant, se conduisit comme tel, jusqu'à ce que la religion lui donnât plus de force et de maturité. Il est devenu un homme pieux, reconnaissant, honnête, peu capable d'opérations intellectuelles, mais laborieux et fidèle.

Un autre pensionnaire, qui avait mené jusqu'à l'âge de seize ans une vie vagabonde, qui avait les appétits et les habitudes de la brute, qui ne savait pas compter jusqu'à six, et ne parlait presque pas, mais qui n'était pas autrement corrompu, tarda plus longtemps à répondre aux soins dont il était l'objet. Il n'eut une pleine conscience de lui-même qu'au printemps et à l'occasion des travaux de jardinage. Alors sa transformation s'opéra rapidement. L'amour de son jardin lui fit perdre le goût du vagabondage : il est devenu un jardinier habile et laborieux.

Que de pareils résultats n'aient pas été obtenus sans de grands efforts, on le concevra aisément. Les adminis-

trateurs eurent de grands combats à soutenir, surtout pour habituer leurs élèves à la propreté, à une vie réglée, et pour leur faire perdre les habitudes vicieuses qu'ils avaient contractées. Plus d'une fois leur courage était près de leur faire défaut.

La direction de l'établissement de Horn est confiée au pieux dévouement de M. Wichern, ministre du saint Évangile, et à celui de sa mère. M. Wichern est secondé par un comité formé de citoyens notables de Hambourg. Le directeur connaissait la plupart de ses élèves pour les avoir visités, soit dans leurs misérables logements, soit dans la prison où ils étaient détenus. Il s'occupe plus de leur éducation que de leur instruction. Le travail et les exercices religieux sont les deux grands moyens de leur moralisation. On s'applique surtout à leur faire aimer le travail et à éveiller en eux le sentiment moral et le sentiment religieux. Le chant religieux est, après l'Évangile, ce qui a exercé sur les pensionnaires de Horn la plus salutaire influence. Le rapport cite des traits fort intéressants à cet égard.

Nous renvoyons pour plus de détails sur cet établissement remarquable au journal intitulé : *Süddeutscher Schulbote*, 29 janvier 1837, 16 juin 1839 et 22 octobre 1842.

NOTE X.

Rien ne serait plus curieux qu'une histoire des superstitions populaires selon les diverses provinces. Chaque province a les siennes, outre celles qui lui sont communes avec plusieurs autres. Parmi ces superstitions il en est d'innocentes, mais il en est aussi qui sont aussi nuisibles que dégradantes. C'est ainsi que dans presque toute l'Alsace, dans les campagnes, lorsqu'une vache vient à être malade ou à donner moins de lait qu'à l'ordinaire,

on est aussitôt prêt à en attribuer la cause à quelque maléfice, ou bien on suppose à quelque voisin un secret pour faire prospérer ses vaches aux dépens de celles des autres. Alors, au lieu de redoubler de soin ou de recourir au vétérinaire, on se livre à de haineuses suspicions et l'on s'adresse à quelque sorcier, qui vient dans l'étable prononcer ses prétendus exorcismes. On peut voir, en Alsace et en Suisse, sur les portes des étables, des inscriptions en mauvais latin ou en caractères illisibles. Ces inscriptions cabbalistiques ont pour objet de préserver les étables de tout maléfice de ce genre. J'en ai vu moi-même un grand nombre, entre autres dans la maison d'un instituteur qui demeure dans l'arrondissement de Strasbourg. De pareils faits peuvent se passer de tout commentaire.

NOTE XI.

C'est douter du patriotisme d'une nation et manquer de confiance en sa force, que d'appeler à son aide la haine des autres peuples. Nous ne connaissons aucun livre classique français dans lequel on ait cherché à rendre les nations étrangères odieuses à notre jeunesse. Il s'en faut qu'on puisse dire la même chose de tous les ouvrages dont se nourrit la jeunesse allemande. C'est ainsi que Vollrath Hoffmann, dans un ouvrage de géographie (*die Erde und ihre Bewohner*), en parlant de la France, dit que cette contrée laisserait peu à désirer, si elle était cultivée par des Allemands; que les Français sont beaucoup moins grands et moins forts que leurs voisins; qu'ils sont ennemis du repos, querelleurs, ambitieux, pleins de vanité, de ruse et de perfidie, n'obéissant à d'autres maximes qu'à celles de leurs passions. Chacun, dit-il, ne recherche que ce qui lui manque; voilà pour-

quoi les Français sont surtout avides de gloire et d'influence. Par contre il n'y a pas de vertu dont il ne gratifie la nation allemande, par modestie sans doute; et, s'il lui reconnaît quelques défauts, il a soin d'ajouter que la faute en est à l'histoire et non à la nature, comme si l'histoire n'était pas le développement des dispositions naturelles et comme si les nations, généralement parlant, ne se faisaient pas elles-mêmes leur histoire. De pareilles assertions ne sont que ridicules. Dans d'autres livres mis entre les mains de la jeunesse, l'odieux le dispute au ridicule. Tel est le livre de lecture intitulé : *le Vieux Nettelbeck*, par Neigebaur (n. éd. 1841). Les Français y sont représentés comme la dernière des nations : deux fois, pour les punir, les Prussiens ont conquis leur capitale et ils sont tout prêts à la conquérir une troisième fois. — Ce n'est pas ainsi que l'histoire devient utile, et ce n'est pas ainsi que l'on forme les peuples à l'amour de la patrie.

NOTE XII.

L'ouvrage dont nous parlons n'est au fond qu'une nouvelle édition corrigée d'un traité publié à Paris en 1719 sous le titre de *Méthode ou Art d'apprendre à lire le français et le latin*, par P. de Launay. L'abbé Goujet en avait parlé avec éloge dans sa Bibliothèque française. « Il est certain, avait-il dit, qu'en réformant quelques idées de cet auteur, et en en perfectionnant quelques autres, son ouvrage ne pourrait être que très-utile aux commençants. » C'est précisément ce qu'entreprit le fils de l'auteur dans la *Méthode pour apprendre à lire le français et le latin*, qui parut à Paris en 1741, in-12. Le même publia en 1750 un *Alphabet des enfants*, qui eut en dix années six éditions. La méthode se compose de quatre parties. La première est une préface, dans

laquelle l'auteur expose les défauts de l'ancienne méthode d'épellation et les qualités de celle qu'il propose. La seconde en présente les principes. La troisième traite des lettres, des syllabes et des diphthongues. La quatrième est un traité des accents et de la ponctuation. Le tout est terminé par un projet de réforme orthographique. Ce projet est un de ces nombreux essais de rendre l'orthographe française plus conforme à la prononciation; essais qui ont tous échoué contre la nécessité de conserver dans les mots dérivés du latin et du grec les traces de leur étymologie. La préface renferme des observations pleines d'intérêt et encore dignes d'attention aujourd'hui. En voici quelques exemples. « Ce petit traité, fait pour les enfants, n'est pas indifférent pour le reste des hommes; ce n'est qu'un livre élémentaire, mais il devient le fondement de l'éducation, et nous dirons avec S. Jérôme: Il ne faut pas négliger les choses qui paraissent petites, lorsque les grandes ne peuvent s'acquérir sans elles. — Si les enfants ont plus de mémoire que de jugement, ils apprennent avec toutes sortes de méthodes; mais s'ils ont plus de jugement que de mémoire, ils ne peuvent apprendre selon l'ancienne méthode, dont les principes sont totalement opposés à la raison. » — L'auteur cite un passage curieux du P. Lami, qui, en parlant de sa première éducation, s'exprime ainsi au sujet de la méthode vicieuse qu'on employait: « Il me semble qu'on me mettait la tête dans un sác, et qu'on me faisait marcher à coups de fouet, me châtiant toutes les fois que, ne voyant point, j'allais de travers. » — « J'ai vu, ajoute-t-il, des maîtres assez barbares pour châtier cruellement des enfants, parce que, après avoir épelé un mot suivant l'ancienne manière, ils ne pouvaient ensuite le deviner; car c'est une pure divination, et cela, à chaque mot que ces pauvres enfants manquaient à deviner.... On peut

juger par là combien ces malheureuses victimes de la cruauté de tels maîtres souffrent de peines et de tortures pour apprendre à lire. Et je supplie de considérer si cela n'est pas capable mille fois de leur renverser l'esprit et de leur donner un dégoût absolu de tout ce qui s'appelle science.» Et cette méthode barbare n'a pas cessé d'être presque universellement pratiquée; elle l'est encore dans la plupart des écoles!

NOTE XIII.

Autrefois, dans les écoles primaires en France, comme en Allemagne et en Angleterre, on ne s'occupait jamais directement de l'étude de la grammaire; c'est à peine si l'on s'en occupait dans les écoles savantes: on s'en rapportait pour cela aux habitudes que les élèves contractaient en parlant, en lisant, en écrivant. Aujourd'hui on donne généralement dans l'excès contraire : on ne voit de salut que dans l'étude directe et précoce de la grammaire. Nous pensons qu'il faut faire apprendre aux enfants des écoles élémentaires leur langue maternelle par l'usage, par la lecture, par des dictées fréquentes, et réserver l'étude proprement dite de la grammaire pour les plus avancés. Nous sommes à cet égard tout à fait de l'avis du conseiller Otton Schulz, de Berlin, qui veut que dans l'école élémentaire l'enseignement grammatical se confonde avec les exercices de lecture. Il s'en est expliqué entre autres dans le *Schulblatt für die Provinz Brandeburg*, 1842, p. 79. « Admettons, dit-il, une école de village, dans laquelle un seul maître ait pour élèves 80 à 90 enfants différents d'âge et de progrès. Il me semble que, dans une pareille école, un maître fait tout ce qu'on peut raisonnablement exiger de lui, s'il réussit à apprendre à ses élèves à lire avec expression et intelligence

et à éviter des solécismes grossiers. Il suffira pour cela d'analyser et d'expliquer les morceaux qu'on aura fait lire, d'habituer les enfants à reproduire ce qu'ils auront lu, et de corriger les fautes qu'ils pourront faire, sans toutefois se servir de la terminologie grammaticale.»

Mais il faut suivre une marche un peu différente avec des enfants pour qui la langue nationale n'est pas la langue maternelle. Les enfants de la plus grande partie de l'Alsace et d'une partie de la Lorraine sont dans ce cas. En Alsace surtout l'allemand sera longtemps encore la langue usuelle et le français une langue acquise; longtemps encore il sera nécessaire de les enseigner ensemble dans les écoles. Mais dans ces écoles même il faudrait, quant au français, pratiquer une méthode analogue à celle que nous recommandons dans le texte, c'est-à-dire enseigner la grammaire occasionnellement et le moins directement, avec le moins d'appareil technique possible. Voici la marche que nous conseillerions de suivre avec des élèves pour qui le français est une langue à acquérir. Il faut, dès la première classe, leur apprendre à lire et à écrire en français en même temps qu'en allemand, ou du moins aussitôt que les enfants lisent un peu couramment dans leur langue naturelle. Puis il faut leur faire apprendre par cœur un certain nombre de mots du langage usuel et même de petites phrases, de celles qui reviennent le plus souvent dans la conversation ordinaire. Enfin, il importe de donner tous les ordres relatifs à la tenue de l'école en français et de ne se servir de l'allemand que pour les explications. L'étude de la grammaire se bornerait ici à faire trouver aux enfants les règles les plus simples de la formation du pluriel et du féminin, sans parler encore des exceptions. Pour l'enseignement du français dans cette première classe, il suffirait d'un petit vocabulaire, suivi d'un recueil de

phrases très-simples, avec la traduction en regard [1]. Cette méthode est déjà employée en plusieurs écoles avec succès. Il faut également éviter dans les classes des commençants de faire trop de grammaire et de trop tarder à y enseigner le français.

Dans la classe des moyens, tout en continuant la lecture et en enrichissant le vocabulaire des élèves, on peut commencer à leur faire traduire des morceaux très-faciles, après leur avoir fait lire un certain nombre de chapitres de l'Histoire sainte avec la traduction allemande en regard, et en faisant appliquer aux enfants la connaissance qu'ils ont de la formation du pluriel et du féminin. On leur ferait connaître les exceptions les plus faciles à retenir, et on les initierait dans le système de la déclinaison et de la conjugaison régulière.[2]

Dans la troisième classe enfin, après avoir répété la conjugaison ordinaire, on peut faire conjuguer de vive voix et par écrit les verbes irréguliers les plus usités, et n'enseigner directement de la syntaxe que les principes si simples de la construction directe, en s'en rapportant pour le reste à l'occasion qu'offriront la lecture, les dictées, les exercices de traduction et de version. Tout au plus pourra-t-on, avec les élèves les plus avancés et les plus assidus, clore cette étude de la langue nationale par un résumé synthétique de la grammaire et de la syntaxe.

Ou nous nous trompons fort, ou cette méthode appli-

---

1 Nous savons que la librairie Levrault publiera dans le courant de l'année 1843 un petit livre de ce genre.

2 Il vient de paraître à Strasbourg, chez Dannbach, un petit livre qui pourra être tres-utile pour l'enseignement dans cette classe : Exercices pratiques sur les parties du discours variables en français et en allemand, par M. Böse, instituteur à Niederbronn.

quée par un maître un peu habile, produirait, même dans les écoles de village, les plus heureux résultats, comme nous avons pu l'observer dans quelques-unes, où elle est suivie à peu près. Bien conduit, l'enseignement du français dans les écoles de l'Alsace, loin de nuire à l'instruction en général, comme le prétendent quelques instituteurs, lui est au contraire très-profitable, et nous avons eu l'occasion de remarquer que celles de ces écoles où l'on apprend le plus de français, sont, généralement parlant, aussi les meilleures sous d'autres rapports. Il n'y a pas d'exercice plus utile que celui de la traduction. Mais, nous le répétons, pour que cet enseignement de la langue nationale se fasse avec succès, il ne faut ni se borner à la seule lecture, sans explication et sans observations grammaticales, ni faire de la grammaire une étude séparée, trop directe et trop encombrée de termes et de formules techniques. Dans les écoles supérieures, c'est autre chose. Comme les élèves n'y sont admis que lorsqu'ils comprennent déjà le français, la grammaire doit y être enseignée directement et dans toute son étendue, sans toutefois qu'on doive attacher une trop grande importance à de certaines subtilités; là aussi il faut plus attendre de la pratique que de la seule théorie.

NOTE XIV.

La statistique criminelle de la France est tout en faveur de l'instruction. Il résulte du compte-rendu de la justice criminelle pendant l'année 1840, que sur les 8226 accusés, 4627 (0,56) étaient complétement illettrés; que 2837 (0,35) savaient lire et écrire imparfaitement, tandis que 605 (0,07) possédaient ces connaissances de manière à pouvoir en tirer parti, et que 157 (0,02) avaient reçu un degré d'instruction supérieur. La proportion des ac-

cusés illettrés était la même en 1838 et 1839. Parmi les femmes qui ont été jugées par les cours d'assises, en 1840, 75 sur 100 ne savaient ni lire ni écrire. (Voir le Courrier français du 14 juillet 1842.)

De 1829 à 1839 inclusivement, 81,843 accusés ont paru devant les cours d'assises. Sur ce nombre 49,791 ont été condamnés. Sur le nombre total des accusés ne savaient ni lire ni écrire 47,954

Ne savaient lire et écrire qu'imparfaitement . 24,054

Savaient bien lire et écrire 7,512

Avaient reçu une instruction supérieure . . . 2,325

Ainsi le rapport des accusés tout à fait illettrés est au nombre total de 59 pour cent environ.

NOTE XV.

Liste *des instruments propres à former un cabinet de physique populaire*[1]. Nous marquons d'un astérisque les instruments les plus nécessaires.

Mécanique.

Pendule simple, avec potence graduée.
*Appareil pour la démonstration des leviers, poulies, etc.
Mouvement d'horloge (pendule de la Forêt-Noire).
Modèle de cric en bois.
*Modèle de pompe aspirante.
*Modèle de pompe foulante.

Air.

*Baromètre.
*Briquet pneumatique.
*Pompe des celliers.

---

1 Cette liste a été dressée par M. Münch, directeur de l'école industrielle de Strasbourg.

Entonnoir magique.
*Marteau d'eau.
*Siphon.
*Ballon de Héron.
Fontaine de Héron.
Appareil à gaz hydrogène.
Petit ballon aérostatique.

Son.

Monochorde.
Archet, verre à pied et plaques de verre pour les figures de Chladni.
Diapason.

Chaleur.

*Deux thermomètres.
*Lame de compensation.
*Pétards en verre.
*Boules de Franklin.
Ballon pour l'ébullition dans le vide.
*Petit appareil distillatoire.
Éolipyle.

Lumière.

*Un miroir plane.
Un miroir concave.
*Une lentille.
*Un prisme.
*Une lanterne magique.
Une lunette en carton.
Une chambre obscure.
*Un microscope.

Magnétisme.

*Un aimant et une aiguille aimantée.

ÉLECTRICITÉ.

*Un électrophore.
*Une bouteille de Leyde.
*Un excitateur.

Ce cabinet pourrait s'acquérir au prix de 300 francs; si l'on voulait y joindre une petite machine électrique, et une pile de Volta avec accessoires pour les écoles supérieures, le cabinet ainsi composé reviendrait à 450 francs environ.

NOTE XVI.

D'après le compte rendu de la justice criminelle pendant l'année 1840, la classe comprenant les individus occupés habituellement à l'exploitation du sol a fourni 3041 accusés sur 8226, ou 37 centièmes du nombre total. D'après un travail que nous a communiqué M. Fayet, professeur de mathématiques à Colmar, qui s'occupe d'un *Essai sur la statistique intellectuelle et morale de la France*, de 1833-1839, sur un total de 164 accusés de parricides, 108 appartenaient à cette même classe, à la classe des laboureurs, journaliers, bûcherons, etc. Elle commet surtout des crimes de violence, tandis que la classe des ouvriers chargés de mettre en œuvre les produits du sol commet plus fréquemment des attentats contre les mœurs et la propriété.

Depuis 1830 jusqu'en 1839, sur un nombre total de 72,993 individus traduits devant les assises, 43,385 habitaient les communes rurales, et 29,608 les communes urbaines, et remarquons qu'on range dans cette dernière classe toutes les communes qui ont plus de 1500 habitants. La criminalité des campagnes, évaluée sur cette base, serait à celle des communes urbaines comme 2 est

à 5. Mais cette supériorité morale des communes urbaines est beaucoup moins grande quant aux crimes contre les personnes. Les populations agricoles ont fourni de 1833 à 1839 sur 2094 assassinats 970 accusés, sur 4273 crimes de coups et blessures 1915 accusés, sur 1489 meurtres 742, et sur 313 empoisonnements 145 accusés. Il est vrai que, en 1836, 786 sur 1000 âmes habitaient des communes de moins de 1500 habitants; mais il est à remarquer que beaucoup de communes dites urbaines sont de véritables villages. C'est ainsi que, dans le Bas-Rhin, sur les 543 communes qui le composent, il en est plus de 40 qui, tout en ayant plus de 1500 âmes, sont toutes rurales. Dans ce département où la population rurale, en ne comptant même que celles des communes de moins de 1500 habitants, est de 605 sur 1000, la criminalité des campagnes n'est pas seulement égale à celle des populations urbaines; elle la dépasse même d'un tiers. Ce qui a dû frapper tout le monde, c'est que dans les dernières années presque tous les grands criminels de l'Alsace appartenaient à des communes rurales.

Un enseignement grave qui ressort de la statistique criminelle, c'est que le chiffre proportionnel des crimes commis par les individus de la première classe, qui comprend ceux qui exploitent le sol, n'est dépassé que par celui de la huitième classe, qui comprend les personnes vivant de leurs revenus ou exerçant des professions libérales, et par celui de la neuvième classe, qui comprend les gens sans aveu, les mendiants, vagabonds, etc.

NOTE XVII.

Voici une note qu'a bien voulu me transmettre M. Münch, directeur de l'école industrielle de Strasbourg, sur la composition d'un *appareil technologique* à placer dans les écoles.

« Les collections technologiques sont indispensables pour l'enseignement de la technologie dans les écoles. Leur utilité sera grande, surtout pour les écoles de campagne. Les enfants des villes ont occasion de voir dans les ateliers et dans les boutiques dont l'étalage forme pour eux en quelque sorte une exposition industrielle permanente, une foule de choses inconnues aux enfants des villages. De leur côté les enfants des villes ignorent généralement l'origine des matières premières dont il leur est facile de connaître l'emploi, tandis que les enfants des campagnes ignorent ce que deviennent les produits du sol qu'ils voient naître sous leurs yeux.

« La première collection, qui devra composer le cabinet technologique, sera donc celle des matières premières et des produits industriels. Le choix des objets qui devront composer cette collection, demande beaucoup de discernement. Pour les écoles de ville les matières premières ont plus d'importance que pour les écoles des campagnes, tandis que dans le choix des produits industriels pour ces dernières, il faut donner la préférence à ceux qui offrent aux maîtres le plus de matière pour développer l'intelligence et fournir l'occasion d'appliquer les notions acquises. Il est inutile d'ajouter qu'il faut éviter d'admettre dans la collection des objets qui ne pourraient qu'exciter le goût des colifichets.

« Une seconde collection, utile surtout aux écoles des campagnes, sera celle des outils employés dans les professions les plus importantes. Un outil est un objet auquel un instituteur intelligent peut rattacher bien des observations intéressantes; et d'un autre côté la connaissance en sera très-utile par la suite à l'homme des champs qui, souvent, est obligé de se suffire à lui-même là où l'habitant des villes peut avoir recours aux artisans de toute espèce.

« A la collection des outils principaux pourra se joindre une collection de modèles d'instruments aratoires, dont la connaissance généralement répandue pourrait amener des résultats qu'il serait difficile d'obtenir de toute autre manière.

« Une dernière collection serait celle des machines simples, propres à l'enseignement des premiers éléments de mécanique.

« D'après ces principes, un cabinet de technologie pour les écoles, pourrait peu à peu se composer des collections suivantes :

1.° *Collection de matières premières et de produits industriels :*

1) Bois : Échantillons des différentes sortes de bois employés dans les constructions, la confection des meubles, le chauffage, etc.

2) Métaux : Fonte, acier ; — cuivre, laiton, bronze ; — étain, zinc, fer-blanc, plomb, etc.

3) *Matières textiles :* Chanvre, lin, coton, laine, phormium, soie.

4) *Matières alimentaires farineuses :* Froment, épeautre, seigle, orge, avoine, blé sarrasin, ris, sagou.

5) *Graines oléagineuses :* Colza, pavot, lin, chenevis, madia.

6) *Matières tinctoriales :* Garance, indigo, bois de campêche, cochenille, etc.

« A chacune de ces rubriques se rattacherait une collection de produits qu'il serait trop long d'énumérer, et que chaque maître formerait suivant les besoins et les ressources des localités.

2.° *Collection d'outils,* comprenant les principaux instruments employés par le menuisier, le tourneur, les ouvriers qui travaillent le fer, etc.

« Cette collection pourrait surtout rendre des services aux gens de la campagne, qui sont obligés souvent de réparer eux-mêmes leurs instruments aratoires et autres, et qui, faute de connaître les bons outils, en achètent fréquemment qui sont de mauvaise qualité ou de forme vicieuse.

3.° *Collection de machines simples*, telles que poulies, moufles, treuil, cabestan, grue, chèvre, vis, presse, roues dentées, etc. »

NOTE XVIII.

Nous avons exposé dans le texte d'une manière générale les principes de la gradation de l'enseignement et de la distribution des matières dans les écoles populaires (p. 248). Cette distribution des matières varie selon l'organisation des écoles, selon qu'une école est divisée en deux, trois ou quatre classes tenues séparément par autant de maîtres, ou qu'un même maître réunit toutes les divisions aux mêmes heures et dans un même local. Voici quelques projets de tableaux des leçons pour les diverses classes, depuis la *salle d'asile* jusqu'à l'*école complémentaire* ou *des adolescents*.

I. *Écoles du premier âge, ou salles d'asile.*

Les élèves sont âgés de 3 à 6 ans. Point d'études proprement dites : tout au plus avec les plus âgés quelques faciles exercices de langage, de récits naïfs, de chant, de calcul verbal, de lecture et d'écriture, exercices qui ne doivent jamais durer plus de dix à quinze minutes. Du reste beaucoup de mouvement, de jeux et de récréations toujours surveillés, à l'effet de développer à la fois le corps et l'âme. Ici tout doit être éducation. Il faut surtout habituer les enfants à l'obéissance, à la propreté,

à l'ordre, à la franchise et à la bienveillance. Il importe cependant que tous les exercices et tous les jeux reviennent à des heures fixes, et que les enfants soient tenus de mettre chaque chose en sa place.

II. *Division inférieure de l'école ordinaire, classe préparatoire ou des commençants.*

Les élèves sont âgés de 6 ou 7 à 8 ou 9 ans. Ils restent régulièrement pendant deux années dans cette classe, où ils ne sont reçus généralement qu'à la rentrée d'automne. Ils reçoivent six heures de leçons par jour, entremêlées de beaucoup de récréations, de jeux et de simples exercices de gymnastique. Les objets de l'enseignement sont :

1.° La *lecture* avec des exercices de *langage*, deux heures par jour;

2.° L'*écriture* avec des exercices d'*orthographe*, deux heures par jour;

3.° Le *dessin linéaire* trois fois par semaine;

4.° Le *calcul verbal* et les deux premières opérations du *calcul chiffré*, deux demi-heures par jour;

5.° L'*instruction morale et religieuse :* traits d'histoire sainte et de morale en action, à reproduire par les élèves, une heure par jour;

6.° Le chant à la fin de chaque classe.

Le temps nécessaire pour le dessin linéaire sera pris pour les anciens sur celui qui est indiqué pour la calligraphie. La prière faite au commencement de chaque classe et le chant à la fin ne prendront que quelques moments. Le temps nécessaire pour faire l'appel et l'inspection de propreté des élèves est pris sur celui qui est marqué pour la lecture.



Ce plan d'études peut se figurer ainsi pour tous les jours de classe.

Tableau des leçons pour la classe préparatoire.

HEURES.	NOUVEAUX.	NOUVEAUX ET ANCIENS.	ANCIENS.
De 8 à 9*)	Lecture.	*Prière.*	Écriture ou dessin linéaire.
De 9 à 10	Écriture.		Lecture et grammaire.
De 10 à 10 $\frac{1}{4}$		*Récréation.*	
De 10 $\frac{1}{4}$ à 11		Instruction morale et religieuse. *Chant.*	
De 2 à 3		*Prière.* Lecture.	
De 3 à 4	Écriture.		Dictées et orthographe.
De 4 à 4 $\frac{1}{4}$		*Récréation.*	
De 4 $\frac{1}{4}$ à 5	Calcul verbal.	*Chant.*	Calcul verbal ou Calcul chiffré.

*) On peut commencer en été à 7 heures, surtout à la campagne, et reprendre la classe à midi ou à une heure après-midi.

III. *Seconde division; classe moyenne de l'école primaire élémentaire.*

Ici les élèves sont âgés de 8 ou 9 à 10 ou 11 ans. Ils reçoivent également six heures de leçons par jour. Les objets de l'enseignement sont les mêmes que pour la classe préparatoire, plus les premiers éléments de géographie et quelques traits d'histoire naturelle et de physique. Tous les élèves sachant lire, presque toutes les leçons peuvent être communes aux anciens et aux nouveaux.

Tableau des leçons pour la classe des moyens.

HEURES.	NOUVEAUX.	NOUVEAUX ET ANC.	ANCIENS.
De 8 à 9		*Prière.* Récitation; lecture et grammaire.	
De 9 à 10		Écriture et dictées.	
De 10 à $10\frac{1}{4}$		*Récréation.*	
De $10\frac{1}{4}$ à 11		Instruction morale et religieuse; histoire sainte. Catéchisme. *Chant.*	
De 2 à 3	Écriture, Dessin linéaire ou Calcul chiffré.	*Prière.*	Calcul chiffré ou Dessin linéaire et Écriture.
De 3 à 4		Exercices intellectuels et calcul verbal.	
De 4 à $4\frac{1}{4}$		*Récréation.*	
De $4\frac{1}{4}$ à 5		Géographie ou histoire naturelle.	

IV. *Troisième division ou classe supérieure de l'école élémentaire.*

Les élèves sont âgés de 10 ou 11 à 13 ou 14 ans. Aux objets de l'enseignement avec lesquels ils ont été familiarisés dans les classes précédentes, viennent se joindre les éléments de la cosmographie, des notions d'histoire générale et nationale, des notions sur les droits et les devoirs du citoyen, des notions de physique, d'hygiène, de technologie, d'économie rurale.

Tableau des leçons pour la classe supérieure.

HEURES.	NOUVEAUX.	NOUVEAUX ET ANC.	ANCIENS.
		Prière.	
De 8 à 9		Lecture ; récitation. Instruction morale et religieuse.	
De 9 à 10	Calligraphie ou dessin.		Dictées.
De 10 à 10¼		*Récréation.*	
De 10¼ à 11	Dictées.	*Chant.*	Calligraphie ou dessin.
		Prière.	
De 2 à 3		Géographie et Cosmographie ou Histoire générale et nationale.	
De 3 à 4		Arithmétique ou grammaire.	
De 4 à 4¼		*Récréation.*	
De 4¼ à 5	Notions d'histoire naturelle, de physique, d'hygiène, de technologie, des droits et des devoirs du citoyen. *)		
		Chant.	

*) Là où il y a une classe plus élevée pour des adolescents de 13 à 15 ans, ces dernières matières seraient pour la plupart réservées pour cette classe.

V. *Classe complémentaire ou des adolescents.*

Les élèves de cette classe sont âgés de 12 ou 13 à 15 ans et au delà; la plupart ont fait leur première communion ou vont la faire. Elle correspond à ce qu'on appelle dans la loi du canton de Zurich *école* ou *classe de répétition.* Elle ne se tiendrait que deux heures par jour, de 6 à 8 heures en été, de 7 à 9 heures du matin en hiver, ou bien une heure le matin et une seconde le soir. Les objets de l'enseignement seraient à peu près les mêmes que pour la division précédente : seulement

la grammaire serait enseignée d'une manière plus directe, l'arithmétique serait plus raisonnée et toutes les autres parties poussées un peu plus loin. L'instruction religieuse serait donnée en dehors. Chaque classe commencerait par une prière et finirait par un chant.

Tableau des leçons pour la classe complémentaire.

HEURES.	NOUVEAUX.	ANCIENS ET NOUV.	ANCIENS.
Première.		Lecture expressive et intelligente.	
	Écriture ou dessin géométrique. Arithmétique.	Dictées et grammaire.	Arithmétique. Écriture ou dessin géométrique.
Seconde.		Connaissance de l'homme, morale et hygiène; — Notions d'histoire naturelle, de physique, de mécanique; — Géographie et cosmographie; — Histoire et notions sur les droits et les devoirs de l'homme; — Éléments de technologie, d'économie rurale et domestique.	

On voit que rien n'est si facile, dans les classes séparées, que de combiner les leçons de telle sorte que tous les élèves, anciens et nouveaux, soient toujours occupés; mais la difficulté croît à mesure qu'un même maître doit diriger à la fois deux ou plusieurs classes, comme cela a lieu le plus souvent. Le même maître réunit tantôt la division inférieure et la division moyenne, tantôt la moyenne et la division supérieure, tantôt enfin toutes

les trois. Quelquefois aussi deux maîtres se partagent les trois divisions de telle manière que la division des commençants et la moitié de la division moyenne se trouvent placées sous la direction de l'un, et la seconde moitié de cette division et la division supérieure sous la direction de l'autre, ce qui suppose l'organisation que nous avons indiquée pages 93 et 99. Nous allons indiquer quelle pourra être, dans ces diverses combinaisons, la distribution des leçons, en conservant le mode de l'enseignement simultané, tout en empruntant quelques-uns des procédés de l'enseignement mutuel.

I. *Division inférieure et division moyenne réunies.*

Il s'agit ici de combiner les tableaux des deux premières divisions, afin d'occuper en même temps non plus seulement les anciens et les nouveaux élèves, mais des élèves de deux classes différentes. Pour y réussir, il nous paraît indispensable d'appliquer aux exercices de lecture des commençants les procédés de l'enseignement mutuel, d'adjoindre en outre au maître un aide ou un moniteur général, et surtout de réunir seuls les élèves de la classe moyenne au moins une heure par jour.

Tableau des leçons pour les deux premières divisions réunies.

HEURES.	DIVISION DES COMMENÇANTS.	LES DEUX DIVISIONS.	DIVISION MOYENNE.
	NOUVEAUX. ANCIENS.		NOUVEAUX. ANCIENS.
	Nouv. et Anc.	*Prière.*	*Nouv. et Anc.*
De 8 à 9	Lecture. Écriture.		Écriture ou dessin.
De 9 à 10	Écriture. Lecture et grammaire.		Lecture et grammaire.
De 10 à $10\frac{1}{2}$		*Récréation.*	
De $10\frac{1}{2}$ à 11		Traits d'histoire sainte, de morale et catéchisme.	
		Chant.	
De 2 à 3	Lecture, Écriture. Dictées.	*Prière.*	Écriture ou dessin.
De 3 à 4	Calcul verbal et chiffré.		Calcul.
		Chant.	
De 4 à $4\frac{1}{2}$	*Congé.*		*Récréation.*
De $4\frac{1}{2}$ à 5			Instruction morale et religieuse; — Exercices intellectuels ou dictées; — Géographie et traits d'histoire naturelle.

II. *Division moyenne et division supérieure réunies.*

Cette combinaison offre un peu moins de difficultés que la précédente; mais ici encore, comme la division moyenne demande le plus de soin, il importe de lui consacrer une heure par jour à elle seule. Peut-être vaudrait-il mieux encore ne réunir les deux divisions que pendant quatre heures par jour, et donner à chacune séparément une leçon d'une heure, de sorte que chaque division ne recevrait que cinq heures de leçons par jour. Ce dernier parti nous paraît le meilleur.

Tableau des leçons pour la seconde et la troisième division réunies.

HEURES.	DIVISION MOYENNE.	LES 2 DIVISIONS RÉUNIES.	DIVISION SUPÉRIEURE.
		Prière.	
De 8 à 9		Récitation ; lecture.	
De 9 à 10	Écriture ou dessin.		Instruct.ⁿ morale et religieuse.
De 10 à $10\frac{1}{4}$		*Récréation.*	
De $10\frac{1}{4}$ à 11	Instruction morale et religieuse.		Écriture ou dessin.
		Chant.	
De 2 à 3	*Congé.*	*Prière.*	Géographie et cosmographie ; Histoire ; — Notions
De 3 à 4		Dictées ; grammaire ; Arithmétique. *Chant.*	d'histoire naturelle, de physique, etc.
De 4 à $4\frac{1}{4}$	*Récréation.*		*Congé.*
De $4\frac{1}{4}$ à 5	Dictées ; — Exercices intellectuels ; — Géographie ou Histoire naturelle.		

III. *Les trois divisions réunies sous un seul maître.*

Nous avons indiqué, page 86, quelle doit être l'organisation d'une pareille école. D'après cette organisation les trois divisions ne seraient réunies toutes ensemble que deux heures par jour ; deux autres heures seraient consacrées à la première et à la seconde division, et deux autres encore à la seconde et à la troisième réunies. La seconde division seule recevrait six heures de leçons par jour.

Tableau des leçons pour une école composée de trois divisions. *)

HEURES.	PREMIÈRE DIVISION.	SECONDE DIVISION.	TROISIÈME DIVISION.	LES TROIS DIVISIONS RÉUNIES.
De 8 à 9	Écriture ou dessin.	Récitation et lecture.	Récitation et lecture.	*Prière.*
De 9 à 10	Lecture.	Écriture et dessin.	Écriture et dessin.	
De 10 à $10\frac{1}{4}$	*Congé.*	*Récréation.*	*Récréation.*	*Chant.*
De $10\frac{1}{4}$ à 11		Instruction morale et religieuse. *Prière.*	Instruction morale et religieuse. *Prière.*	
De 2 à 3	Lecture; Instruction morale et religieuse; Calcul.	Écriture ou dessin.	*Congé.*	*Prière.*
De 3 à 4	Écriture ou dessin.	Lecture; Exercices intellectuels; Calcul.		
De 4 à $4\frac{1}{4}$	*Récréation.*	*Récréation.*		*Chant.*
De $4\frac{1}{4}$ à 5	*Congé.*	Dictées et grammaire; Géographie, Histoire, Histoire naturelle, etc.	Dictées et grammaire; Géographie, Histoire, Histoire naturelle, etc.	

*) S'il y avait près d'une pareille école une salle d'asile, les enfants de la première division pourraient y passer leurs deux heures de congé.

Lorsqu'une école a été partagée entre deux maîtres, de telle sorte que l'un ait sous sa direction les enfants de 6 à 10 ans et le second ceux de 10 à 13 ou 14 ans, les tableaux des leçons pourront être à peu de chose près les mêmes que celui de la division inférieure et de la division moyenne réunies, et celui de la division

moyenne et de la division supérieure réunies, et les observations que nous avons faites sur ces deux combinaisons s'appliquent aussi à celles-ci. Chaque classe de ce genre doit encore se partager en deux divisions, dont il importe de bien combiner les occupations. Le maître, chargé de la direction des deux classes supérieures, fera bien de consacrer à chacune une heure à part.

Il faudrait un travail tout spécial sur le détail de l'organisation des écoles réunissant des élèves de divers âges et de force différente, et sur la distribution jour par jour et heure par heure de toute la matière de l'enseignement. Un tel travail ne pourrait être mieux fait que par une réunion de quelques instituteurs habiles et expérimentés.

NOTE XIX.

Ce que nous proposons pour amener les enfants à l'école est à peu près ce qui se pratique dans le canton de Zurich. Voici les termes de la loi qui a organisé l'instruction populaire dans ce pays : « L'année scolaire commence avec le mois de mai. Le second dimanche avant le premier mai, le pasteur de chaque commune, après avoir prononcé un sermon relatif à l'école et à l'éducation, annonce à la communauté que le moment est venu de faire admettre dans l'école publique les enfants qui ont atteint l'âge légal, et invite leurs parents à les y conduire le jour fixé pour la rentrée. Le dimanche suivant les parents ou les tuteurs sont tenus d'amener les jeunes enfants à l'église, où ils sont reçus par le président du comité local et remis solennellement à l'instituteur.... Tous les enfants du canton de Zurich qui au premier janvier de l'année courante sont âgés de cinq ans, deviennent élèves de l'école de leur commune à

dater du premier mai suivant, à moins qu'à raison de quelque infirmité physique ou morale ils en aient été exemptés par le comité local.

« Tout enfant est tenu de suivre pendant six ans l'école de tous les jours (qui dure vingt-sept heures par semaine) et pendant trois autres années l'école dite de *répétition* (six heures par semaine). Seront exemptés de cette dernière obligation les élèves qui, après avoir fait leur temps dans l'école de tous les jours, passent dans une école supérieure ou secondaire.... Pour être admis à envoyer leurs enfants ou leurs pupilles au dehors ou dans une école privée, les parents ou les tuteurs sont tenus d'en donner avis au comité local, et de payer pour eux la rétribution scolaire pendant les six années qu'ils auraient eu à passer dans l'école communale.

« Nul enfant ne peut manquer à l'école sans motif grave et sans permission. Un congé de quelques jours peut être accordé par l'instituteur; mais il ne peut être prolongé que par le président de l'administration de l'école.[1] »

NOTE XX.

Autant il est à désirer que les écoles ne soient pas composées de trop d'élèves, de plus de 75 à 100, par exemple, et que les élèves soient divisés et séparés d'après leur sexe, leur âge et leur degré de force, autant il importe, dans l'intérêt des instituteurs, de ne pas multiplier sans nécessité les employés, et de ne pas leur donner à tous des titres égaux. Ainsi, dans un village qui compte de 100 à 120 enfants des deux sexes de 6 à 14 ans, il

---

1 V. *Sammlung der Gesetze, Verordnungen, etc., über das Zürcherische Volksschulwesen.* Zurich, 1839, p. 25 à 30.

ne faudrait pas nommer deux instituteurs ou un instituteur et une institutrice jouissant du même traitement; mais il faudrait seulement adjoindre au maître principal une aide pour tenir l'école des jeunes filles, dans laquelle l'instituteur devrait toujours être chargé des leçons de calligraphie et de calcul. Rien n'empêcherait ensuite, après quelques années de service, de donner à cette aide un emploi plus lucratif. Il en devrait être ainsi, lorsqu'une école est divisée en deux ou trois classes de garçons : placée sous la direction d'un instituteur en chef, celui-ci devrait avoir sous ses ordres deux maîtres-adjoints nommés et payés directement par le conseil municipal, mais moins bien rétribués que l'instituteur principal et dirigés par lui. Dans les communes plus populeuses et plus riches, on pourra suivre un autre système, et là, pour attacher de bons maîtres aux classes des commençants, il importe, quand ils auront fait preuve de dévouement et d'habileté, de les rétribuer aussi largement que les régents des classes supérieures.

TABLE DES MATIÈRES.

PREMIÈRE PARTIE.

Du principe et du but de l'éducation en général.

SECONDE PARTIE.

Des écoles primaires populaires, de leur but et de leur organisation ; des moyens de les rendre meilleures.

TROISIÈME PARTIE.

Des moyens de perfectionner les instituteurs et d'améliorer leur sort.

ERRATA.

P. 216. Au bas de la page, au lieu de la note X, *mettez* note XIV.
P. 331. Ligne 5, au lieu du mot expressions, *lisez* exceptions.

moins, je n'ai pas cherché à le grossir de ces locutions grossières *traînées dans les ruisseaux des halles*, de ces mots disgracieux, de ces sales dictons qui se trouvent souvent dans la bouche des gens sans éducation. Plus scrupuleux que la plupart des parémiographes (1), j'ai laissé dans son bourbier natal toute cette phraséologie de la canaille. S'il m'a fallu citer quelques unes de ces façons de parler un peu libres de nos anciens poètes ou prosateurs, parce qu'il était important de les expliquer, je n'ai jamais oublié ces élégantes paroles de saint Augustin, *de pudendis cogit nos necessitas loqui, pudor autem circumloqui;* et, dans mes explications, j'ai toujours déguisé, sous des termes mesurés et décents, tout ce qui m'a paru susceptible de mal sonner à des oreilles délicates. Mon Dictionnaire est consacré à ces maximes d'une sagesse traditionnelle, à ces formules du sens commun qui, jetées dans la circulation universelle, forment la monnaie courante de la raison et de l'esprit des peuples, à ces expressions pleines d'allusions à des faits curieux, singulières à force d'être naturelles, et dont la vulgarité ne détruit pas le sel. Il ne contient aucun article qui ne se distingue par quelque trait moral, historique ou littéraire, ou par quelque observation étymologique fondée sur l'origine des choses plutôt que sur celle des mots.

La langue proverbiale est à peu près aujourd'hui une langue morte, et il est certain que la lecture de nos vieux auteurs, qui ont fait un si fréquent usage des proverbes, exige, pour être complétement fructueuse, une sorte de commentaire de cette langue.

---

(1) Ce mot, qui reviendra souvent dans mon Dictionnaire, a besoin d'être expliqué. Il dérive du grec et désigne un auteur qui écrit sur les proverbes.

Mon but a été surtout de réunir et de condenser tout ce qui peut servir à étudier l'histoire des mœurs par l'histoire des expressions. Sous ce rapport, j'ose dire que mon ouvrage a quelque chose de neuf, et qu'il se distingue de tous ceux qui l'ont précédé. Les nombreux matériaux que j'ai recueillis, l'explication nouvelle d'un grand nombre de proverbes et de locutions incomprises, les anecdotes, bons mots et pensées philosophiques, semés dans une foule d'articles, donneront peut-être quelque utilité et quelque agrément à mon travail. Pour y jeter plus d'intérêt et de variété, j'ai souvent rapproché et comparé les proverbes et les expressions proverbiales des différents peuples, d'une manière propre à récréer et à éclairer l'esprit par la diversité des formes originales, sous lesquelles se reproduit la même pensée. Qu'on me permette de citer, en exemple, cette série de proverbes sur l'hypocrisie :

Les Français disent : *Le diable chante la grand' messe.*

Les Portugais : *Detras de la cruz esta el diablo : le diable se tient derrière la croix.*

Les Espagnols : *Por las haldas del vicario sube el diablo al campanario : par les pans de la robe du vicaire, le diable monte au clocher.*

Les Italiens : *Non si tosto si fa un tempio a dio che il diavolo ci fabbrica una cappella appresso : on n'a pas plus tôt bâti une église à Dieu, que le diable s'y fait une chapelle.*

Les Anglais comme les Italiens : *Were God has his church the devil will have his chapel.*

Les Allemands : *O uber die schlaue Sunde, die sinen Engel vor jeden Teufel stellt : que le crime est rusé ! Il place un ange devant chaque démon.* Ce qui revient à notre expression, *couvrir son diable du plus bel ange*, dont la reine de Navarre a fait usage dans sa XIIᵉ nouvelle.

L'Evangile compare l'hypocrite à *un sépulcre blanchi, plein d'éclat au dehors et de pourriture au dedans.*

A ces tableaux comparatifs, qui révèlent le tour d'esprit et le caractère moral des différentes nations, j'ai ajouté soigneusement un grand nombre de faits philologiques propres à jeter du jour sur l'histoire des mœurs et des coutumes, histoire si importante à connaître, et souvent si peu connue. Enfin, j'ai expliqué beaucoup de proverbes par des citations précieuses et significatives puisées dans nos classiques. J'ai regardé des citations de ce genre, comme un ornement pour mon livre, et comme une source de plaisir pour mes lecteurs.

Il m'a paru intéressant et curieux de montrer ce que nos grands écrivains ont tiré quelquefois d'une pensée vulgaire, et comment ils ont su souvent transformer avec bonheur le proverbe qui contenait, pour ainsi dire en germe, quelques unes de leurs plus belles expressions. Cette partie de mon travail ne sera pas, j'ose l'espérer, la moins précieuse, et je puis affirmer en toute sincérité qu'elle est presque toujours neuve.

Puissé-je avoir réussi à faire un receuil qui ne soit pas dépourvu d'utilité! C'est là toute mon ambition.

QUITARD.

Imprimerie de A. HENRY, 8, rue Git-le-Cœur.

passé, ce qu'elles peuvent et doivent être de nos jours.

La I[re] PARTIE est consacrée à la CONSTITUTION DE LA PROPRIÉTÉ; elle est divisée en trois *chapitres*. — Le 1[er] expose l'état *ancien* de la propriété dans la *Régence d'Alger*. — Le 2[e] rappelle l'état *actuel* de la propriété en *France*. — Le 3[e] indique ce que *doit être* la constitution de la propriété pour l'*Algérie française*. — Chaque *chapitre* est précédé d'un *sommaire des principes* qui lui servent de base.

La II[e] PARTIE traite de la COLONISATION EUROPÉENNE; elle est composée : — d'un AVANT-PROPOS, dans lequel l'auteur établit que la colonisation, qui a été *anarchique* jusqu'ici, doit être régulière et ordonnée; — d'un 1[er] CHAPITRE, où sont déterminés les *lieux* favorables à la fondation des colonies civiles ou militaires, et l'*ordre* progressif selon lequel on doit procéder à leur établissement; — enfin, d'un 2[e] CHAPITRE qui a pour objets le *personnel* et le *matériel* de ces établissements.

La III[e] PARTIE a pour titre : ORGANISATION DES INDIGÈNES; elle est composée également : — d'un AVANT-PROPOS, où est résolue cette question : *Par qui* doivent être *organisées*, *gouvernées* et *administrées* les tribus soumises? — d'un 1[er] CHAPITRE, qui a pour objets le *matériel* et le *personnel* des tribus soumises, organisées et gouvernées par l'autorité française; — et d'un 2[e] CHAPITRE, où sont déterminés les *lieux* favorables à la soumission progressive des tribus, et l'*ordre* selon lequel on doit procéder à leur organisation.

La CONCLUSION traite du GOUVERNEMENT DE L'ALGÉRIE, de ses rapports avec le gouvernement central, des limites de ses attributions, de sa hiérarchie politique et administrative, à l'égard des colonies, des tribus et de la population urbaine.

Enfin, un APPENDICE renferme quatre NOTES. — La 1[re] est relative à la *colonisation romaine;* elle est d'un des membres les plus distingués de l'Académie des inscriptions. — La 2[e] indique les ouvrages récents qui traitent de la *constitution de la propriété* en Algérie. — La 3[e] est intitulée : Concordance des *révolutions intellectuelles* et des *révolutions politiques.* — La 4[e] est explicative d'un TABLEAU et d'une CARTE, où sont, pour ainsi dire, résumés sous une forme *synoptique* et représentés *géographiquement*, le projet et le plan du *réseau colonial* de l'Algérie, tel qu'il est conçu et décrit dans le cours de l'ouvrage.

Quelques mots encore sur l'exécution typographique.

Elle a été confiée à M. Henry, imprimeur de la Chambre des Députés, dont les presses ont acquis une juste réputation de pureté et d'exactitude.

Le papier, le caractère et la justification sont semblables à ceux de ce prospectus, qui peut servir de spécimen.

Les corrections ont été suivies avec un soin tout particulier par l'auteur lui-même.

La *carte*, tirée sur beau papier, est exécutée par un artiste habile, M. Bouffard.

La *table des matières* est rédigée de manière à présenter un résumé sommaire de l'ouvrage.

Enfin, rien n'a été négligé pour donner à ce beau volume les qualités qui répondent à l'importance et à la gravité du sujet. Toutefois, son prix modéré facilitera le plus possible la lecture d'un ouvrage qui traite une question dont l'intérêt est général et tout-à-fait *actuel*, la COLONISATION DE L'ALGÉRIE.

IMPRIMERIE DE A. HENRY, 8, rue Gît-le-Cœur.



